El saber práctico: *phrónesis*

Hermenéutica del quehacer del profesor

Diego Fernando Barragán Giraldo

50 AÑOS UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Barragán Giraldo, Diego Fernando
El saber práctico: phrónesis, hermenéutica del quehacer del profesor / Diego Fernando Barragán Giraldo. -- Bogotá: Ediciones Unisalle, 2015.
194 páginas: ilustraciones; 16 × 24 cm.
Incluye bibliografía.
ISBN 978-958-8844-73-2
1. Métodos de enseñanza 2. Educación como profesión 3. Técnicas de enseñanza 4. Pedagogía 5. Filosofía de la educación I. Tít.
371.1 cd 21 ed.
A1483211

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

ISBN: 978-958-8844-73-2
Primera edición: Bogotá D.C., abril de 2015
© Derechos reservados, Universidad de La Salle

Edición:
Oficina de Publicaciones
Cra. 5 N.° 59A-44 Edificio Administrativo, 3er piso
PBX: (571) 348 8000 Extensión: 1224
Directo: (571) 348 8047 Fax: (571) 217 0885
publicaciones@lasalle.edu.co

Dirección editorial
Guillermo Alberto González Triana

Coordinación editorial
Marcela Garzón Gualteros

Corrección de estilo
Alejandro Molina Osorno

Diseño de portada
Giovanny Pinzón Salamanca

Imagen de portada
María José Barragán Gelvez, 9 años

Título
En mi salón de clases

Diseño y diagramación
Precolombi EU-David Reyes

Diseño de ePub
Hipertexto

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.

A mi maestra de siempre, María José,
hija hermosa y maravillosa.

A Santiago, hijo recién llegado,
con quien tendré que desaprender.

A Diana, esposa continuamente presente.

A Ligia, madre amorosa.

Como tal, la filosofía no ha sido necesaria a los científicos, quienes creían —al menos hasta nuestra época— que no necesitaban sirvienta, y menos aún una que "llevara la antorcha delante de su agradable señora" (Kant). Los filósofos se convirtieron en epistemólogos, preocupándose por una teoría total de la ciencia que los científicos no necesitaban.

Hannah Arendt
La condición humana

La misma filosofía no vale sino como expresión de la vida. Y en la medida en que ella es consciente de esto, renuncia también a su antigua pretensión de ser conocimiento de conceptos.

Hans-Georg Gadamer
Verdad y método II

Tal vez, dijo Sócrates, por tu excesiva confianza en saber estas cosas no las meditaste suficientemente.

Jenofonte
Recuerdos de Sócrates

Contenido

Abreviaturas

Pensar la *praxis* y el saber práctico del maestro

Introducción

1.Saber práctico: Gadamer

1.1Contexto general
1.2Crítica al método de las ciencias naturales
1.3La toma de conciencia histórica
1.4Ontología de la finitud y de la pertenencia
1.5La tradición
1.6Los prejuicios
1.7El preguntar
1.8El otro y el diálogo
1.9La aplicación
1.10 Filosofía práctica, racionalidad práctica y saber práctico

2.Racionalidad práctica: Heidegger

2.1Contexto general
2.2El *Dasein*
2.3La vida fáctica: la curiosidad, el cuidado y lo cotidiano
2.4Hermenéutica de la facticidad
2.5La presencia

2.6Apropiación de la racionalidad práctica en Heidegger

3.Filosofía práctica: Aristóteles

3.1Contexto general
3.2Lo práctico y lo teórico: tensiones en Aristóteles
3.3La *phrónesis* (φρόνησις)
3.4El *phrónimos* (φρόνιμος)
3.5La deliberación (βούλευσις) y la elección (προαίρεσις)
3.6Racionalidad práctica en Aristóteles

4.El saber práctico en educación: Carr, Kemmis y Schön

4.1El uso académico del saber práctico
4.2Wilfred Carr: prácticas y teoría educativa
4.3Stephen Kemmis: prácticas e investigación educativa
4.4Donald Schön: la epistemología de la práctica
4.5El profesor como *phrónimos*: El saber práctico en concreto

5.El quehacer del profesor como *phrónimos*: apuntes para una posible pedagogía hermenéutica

5.1Teoría educativa, pedagogía y prácticas: más allá de la epistemología
5.2Pedagogía hermenéutica: algunas configuraciones
5.3La *phrónesis*: acontecimiento de constitución de la subjetividad del maestro
5.4Transformar las prácticas: algunos retos para la pedagogía hermenéutica

Bibliografía

Abreviaturas

Aristóteles, *Ética nicomáquea*	*Ét. Nic.*
Aristóteles, *Ética eudemia*	*Ét. Eud.*
Aristóteles, *Política*	*Pol.*
Aristóteles, *Metafísica*	*Met.*
Aristóteles, *Poética*	*Poét.*
Aristóteles, *Retórica*	*Ret.*
Platón, *Teeteto*	*Teet.*
Platón, *República*	*Rep.*
Platón, *Sofista*	*Sof.*
Platón, *Político*	*Polit.*

Pensar la *praxis* y el saber práctico del maestro

Para comprender el camino que el profesor Diego Fernando Barragán Giraldo ha recorrido tras la búsqueda de "algunas rutas que permitan aportar a la configuración del campo de la pedagogía hermenéutica", se hace necesario la lectura previa de sus dos libros precedentes: *Subjetividad hermenéutica* (2012) y *Cibercultura y prácticas de los profesores* (2013). En ambos, como en toda creación intelectual una vez terminada, podemos encontrar los gérmenes de la nueva. Es por ello que allí ya aparecen, como en semilla, las ideas clave que van a tomar cuerpo en su nuevo libro *El saber práctico: phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor* (2015). Si bien los tres tienen como eje transversal la reflexión sobre la práctica pedagógica de los docentes, en este último avanza sobre los derroteros esbozados en los anteriores y plantea nuevas cuestiones, todas ellas merecedoras de nuestra atención.

Comencemos por evocar que de varios años para acá, el profesor Diego Barragán ha afinado su mirada de observador crítico y su destreza para pensar sobre lo acontecido con sus estudiantes, cuestión que no ha dejado que pase desapercibido a su filosofar la inundación de las aulas universitarias por dispositivos electrónicos hábilmente manejados por las nuevas generaciones de estudiantes. Al inquirir sobre tal fenómeno, sus potencialidades y limitaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje, nos había obsequiado ya en su segundo libro su reflexión sobre el impacto del entorno digital en el campo de la educación, con los consiguientes desafíos para el quehacer cotidiano de los docentes en esta segunda década del siglo XXI. Dos generaciones, los nativos digitales y los migrantes

digitales, o dicho de otra manera, los jóvenes y los adultos, quienes se encuentran y dialogan pedagógicamente en las aulas tras la búsqueda del mutuo progreso mediado por la formación y el cultivo de sí.

Así como el agua corre sin cesar por debajo del puente, también el evolucionar de las prácticas de los docentes no se detiene. Ellas se han ido adaptando para afrontar las más recientes maravillas tecnológicas, como lo fueron en su momento la prensa, la radio, el cine y la televisión. En ese mutuo aprendizaje ha habido de todo, desde los profesores que desesperados ante la nula atención de sus estudiantes ocupados en el uso de su computador, tableta o celular de última generación, optaron por prohibirlos rotundamente una vez traspasada la puerta del salón de clase, pasando por los que los toleraron en un laxista dejar hacer dejar pasar sin más y sin ningún criterio formativo, hasta quienes inventaron didácticas para colonizarlos a favor de la labor pedagógica. En cuanto a los estudiantes, también ha habido de todo, desde aquellos *digitópatas* que rayan en la adicción enfermiza, no pudiendo vivir un instante sin desconectarse de la red como si por ello fueran a dejar de existir o su mundo fuera a desaparecer, hasta los que les enseñan a padres y maestros con gala de habilidades casi que innatas el uso del último programa disponible en el mercado. En este tsunami digital evidentemente ha sido más fácil el que los profesores se tornen aficionados a los dispositivos electrónicos, incluso hasta el extremo de interrumpir a cada momento la clase para responder en el celular la llamada de turno, que los estudiantes logren adquirir las habilidades clásicas, aquellas perennes, necesarias para un aprendizaje serio y en profundidad.

En este caminar ha habido mucho de ingenuidad y de sobrevaloración del poder de los artilugios electrónicos en su capacidad para educar a las nuevas generaciones. Ya se van serenando los espacios académicos pues el boom de la novedad y la pasión por la adicción van pasando. Es interesante constatar cómo, muy probablemente, gracias a la labor pedagógica en los colegios, los jóvenes neouniversitarios tienen unos mejores hábitos en el uso ponderado de los dispositivos electrónicos, han aprendido a hacer la distinción de momentos y escenarios, uno el del tiempo libre, otro el correspondiente a una conferencia o a una sesión en el aula de clase. Igualmente se constata que a medida que avanzan de los primeros semestres a los últimos, van madurando humana e intelectualmente, relativizando el uso del celular y afines, hasta el punto de no depender de ellos.

Todo esto nos va indicando que comienzan a aflorar las nuevas buenas práctica docentes que responden al entorno digital. Poco a poco se va haciendo claridad sobre los fines de la educación en la cibercultura. Ya es una verdad asumida que si bien en internet un estudiante encuentra toda la información que requiere, y en esto ni el profesor ni la universidad pueden competir en cantidad, instantaneidad y disponibilidad sin restricción de horario y de lugar, también es cierto que no es sino eso, información, el nivel más incipiente del itinerario que se debe recorrer en la adquisición del saber. De la información se debe pasar al conocimiento, es decir, a la apropiación de este siguiendo unos criterios acertados, por ejemplo, la relevancia que tiene para lograr un fin específico, su selección de acuerdo a determinada escala de prioridades y valores, el análisis, la comparación, la elaboración, la creación a partir de lo estudiado, etc. En esto la labor del profesor es irremplazable, es quien enseña a navegar en medio de océanos cada vez más crecientes de conocimientos, enseña a discriminar y a utilizar el mejor conocimiento acumulado, proporciona síntesis y miradas de conjunto que permiten comprender épocas, escuelas y autores; en fin, es quien hace que la información disponible en internet se torne en conocimiento personalizado y relevante para una profesión. Pero hay que llegar hasta la última etapa, del conocimiento hay que pasar a la sabiduría, que consiste en saber utilizar ese conocimiento tanto para el buen vivir como para el trabajo competente. Solo la experticia del maestro puede aportar en este dominio, ejerciendo su función por antonomasia, el ser mentor de las nuevas generaciones.

Sin embargo, cabe la pregunta: ¿Por qué para los nativos digitales sigue siendo importante asistir al espacio arquitectónico de una universidad? ¿Por qué el lugar físico educativo –llámese campus universitario, hábitat universitario o ecosistema universitario- ha permanecido vigente en medio de un mundo cada vez más virtualizado y deslocalizado? Intentemos una respuesta, porque ofrecen una plataforma donde se encuentran en un mismo lugar los mejores maestros, los mejores recursos, los mejores procesos educativos y, ante todo, los mismos compañeros de generación para departir en proximidad física, hacer amistad y enamorar, practicar un deporte y jugar, huyendo así de la soledad y el aislamiento que proporcionan los dispositivos de última generación. La fuerza de la relación cara a cara no puede ser reemplazada por otros medios, aunque sean más sencillos y de menor costo. El éxito está en el contacto personal. Es precisamente este talante humanista,

humanizador, propio de la labor docente y educadora, el cual no puede desaparecer, y que por el contrario, estamos llamados a desarrollar los profesores en medio de la promisoria cibercultura contemporánea.

De lo anterior y de otras dimensiones del presente y del futuro de la educación, es que el profesor Diego Barragán nos plantea provocadoras disquisiciones en sus dos primeros libros. Mas su labor académica y sus inquietudes intelectuales no se han detenido allí. Su fértil búsqueda, ya lo enunciábamos desde el principio de este escrito, nuevamente se concretiza en este su tercer libro *El saber práctico: phrónesis. Hermenéutica del quehacer del profesor* (2014), con el cual busca dar un sólido sustento teórico al saber pedagógico que surge de la investigación y reflexión que todo profesor puede realizar sobre su propia práctica, en perspectiva de lo que ha venido en llamar pedagogía hermenéutica. Acude en primera instancia a los clásicos del pensamiento Gadamer, Heidegger y Aristóteles, para luego apoyarse en los sabios contemporáneos Carr, Kemmis y Schön, cuyas ideas apropia creativamente lo cual le permite generar teoría educativa al pensar sobre la praxis y el saber pedagógico de su propio día a día docente y del de un número significativo de profesores objeto de estudio de sus investigaciones.

La pedagogía hermenéutica es un constructo emergente que busca establecer un diálogo entre filosofía hermenéutica y educación, el cual transcurre en un ámbito arquitectónico nuevo; si bien hasta antes de hablarse de institución educativa digital esta podría describirse como "unos salones conectados a una biblioteca", en los tiempos que corren esta es reemplazada por la de "unas aulas conectadas permanente a redes virtuales". Así las cosas, se continúa realizando una reflexión rigurosa sobre las notas fundamentales de la educación pero dentro de un nuevo entorno, el digital. En este contexto la praxis entendida como un hacer algo reflexivamente o como una acción con un horizonte reflexivo, va derivando a lo largo de los años del quehacer educativo del docente en un acumulado o corpus de saberes prácticos que no surgen de conceptos o teorías, sino que tienen su origen en la experiencia vital del profesor.

Hoy por hoy la pedagogía hermenéutica, didácticamente presentada en sus prolegómenos fundamentales por el profesor Diego Barragán en este libro, necesariamente se enfrenta a un ambiente educativo permeado por las herramientas tecnológicas, y por prácticas pedagógicas de los profesores afines a ellas. Se trata fundamentalmente de dar un giro del engolosinamiento en el cual los educadores nos encontramos enfrascados

desde hace años, gastando energía en una reflexión meramente instrumental sobre las didácticas y las tecnología de la información y comunicación, para volver a poner en el centro de la discusión el pensar lo humano situado en el contexto histórico concreto de cara al pasado, al presente y al futuro. Un filosofar educativo no circunscrito únicamente a la racionalidad que expresan los dispositivos electrónicos, su uso e impacto, sino un alto grado de reflexión teórica sobre los fines que requiere el educar pertinente a las nuevas generaciones y los idearios de sociedad del futuro que anhelamos construir.

He aquí el camino que abre este nuevo libro, un aporte a una filosofía de la educación cuyo instrumental teórico lo tributa la comprensión del saber práctico desde Gadamer, el estudio de la racionalidad práctica en Heidegger, los alcances de la filosofía práctica en Aristóteles, y los constructos sobre el saber práctico en educación creados por Carr, Kemmis y Schön, los cuales convergen en una propuesta de reflexión filosófica sobre lo educativo que, sea dicho de paso, nos estaba haciendo mucha falta. Porque para nadie es un secreto que el problema número uno de la educación colombiana es que no tiene quién la piense. Se acabaron los filósofos de nuestra educación o, acaso ¿los ha habido?, pues para resolver nuestros problemas educativos, pedagógicos y didácticos llevamos décadas, tal vez siglos, acudiendo a los pensadores de otros lares.

Nos complace pues encontrar en los tres libros hasta ahora publicados por el profesor Diego Barragán, el itinerario de una búsqueda reflexiva, que de continuar tras ella y cada vez con mayor profundidad, riesgo e innovación, devendrá en un pensamiento cada vez más maduro que bien puede consolidarse en un futuro cercano en una filosofía de la educación que oriente nuestra sin norte educación colombiana. El pensar la educación desde la cotidianidad de aquellos que han hecho de ella su profesión, desde las realidades de nuestra idiosincrasia, multiculturalidad y geografía, desde los escenarios de futuro como sociedad y nación, enriquecidos con los horizontes teóricos de los pensadores de ayer y de hoy, patrimonio de las ciencias de la educación de la humanidad, generará los filósofos de la educación que tanta falta nos hacen.

No quisiera cerrar este prólogo sin dejar constancia que una década después de otorgado el Premio Compartir al Maestro 2004 a Diego Fernando Barragán Giraldo en su categoría "Gran Maestro", este lo ha refrendado con creces con su constante cualificación académica, la obtención de su Doctorado en Educación y Sociedad en la Universidad de

Barcelona, y la publicación de este su tercer libro, al igual que con su tarea de excelencia de formador de formadores en el nivel posgradual. Enhorabuena que los mejores maestros colombianos sigan progresando en su desarrollo profesional, pero ante todo, en su continua reflexión sobre el hecho educativo colombiano, ofreciéndonos a todos horizontes para su transformación.

Fabio Humberto Coronado Padilla
Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de La Salle

Introducción

Hace algunos años, cuando trabajaba en un texto de Gadamer fechado en 1971 que tiene por título *La incapacidad para el diálogo*,[1] una anécdota allí narrada me hizo pensar en el asunto de las prácticas docentes de las grandes figuras de la filosofía. El filósofo recuerda que en los años veinte del siglo pasado Husserl, quien se desempeñaba como el profesor de fenomenología en Friburgo, durante una sesión de seminario formuló al inicio de este una pregunta y después de una breve respuesta se dedicó dos horas a analizar aquella respuesta pronunciada mediante un monólogo. Posteriormente, al abandonar el recinto en compañía de su ayudante Heidegger, le dijo a este que había habido un debate muy animado. Recordando este acontecimiento, Gadamer dice que este tipo de experiencias han llevado a una crisis de las clases académicas: "hay en definitiva en la situación docente [...] una dificultad insuperable para el diálogo".[2] Estas palabras de Gadamer me llevaron a descubrir que me encontraba habitando una pregunta en la que era necesario indagar por mis propias prácticas y, por extensión, las de otros profesores.

La motivación por seguir encaminado a preguntarme por el sentido de las prácticas de los profesores me llevó por múltiples rutas hasta materializarse el presente libro, el cual intenta continuar el legado de Gadamer quien, tratando de desarrollar un punto de vista diferente al de Heidegger, hace de la *phrónesis* la base de su filosofía. Sin embrago, el tratamiento conceptual de ese *saber práctico* —*phrónesis*— que Gadamer tenía pensado desarrollar, según sus propias palabras, nunca llegó a hacerlo.[3] Así, este trabajo tiene por aliciente intentar proseguir aquel tratamiento conceptual inconcluso, pero probando con el pretexto de las prácticas de los profesores, por ello bien puede considerarse un texto de *filosofía de la educación*. Así, con el ánimo de seguir una indagación hermenéutica alrededor de los temas educativos, esta investigación

continúa una reflexión sobre el sentido de las prácticas de los profesores, asunto que aún debe seguir ocupando la reflexión educativa y filosófica, pues estas se han convertido en un convivir cotidiano hasta el punto de no reflexionar suficientemente sobre las prácticas, y cuando se hace parece que la reflexión se queda en una simple enunciación de actividades de los maestros, en la conformación de un *vademécum* en el que se narran aspectos técnicos del cómo se asume y se explican sus acciones en relación con la teoría (como en el caso de algunos ejercicios de sistematización de experiencias educativas o de la investigación acción educativa, por solo mencionar dos), con lo que solo queda la justificación de la práctica y no la indagación por el sentido profundo de esta.

Sin embargo, el sentido es imposible de transmitir. A veces, tal vez, lo que logramos comunicar son aquellos rasgos distintivos que de nuestra propia comprensión de un fenómeno se ponen en público desde algún horizonte interpretativo. De esta manera, intentar transmitir adecuadamente el sentido es una vana pretensión que cierra toda posible apertura a la crítica y al análisis por los méritos propios de quien se acerca a algún fenómeno.[4] En estos términos, investigar implica dotar de sentido a un conjunto de fenómenos que resultan llamativos al investigador o a una comunidad investigativa y, en consecuencia, se convierten en motivo de indagación mediante unos procedimientos perfilados para la comprensión de lo que allí aparece.

En consecuencia, reflexionar sobre el sentido de un fenómeno tiene que ver con las posibilidades que se abren cuando se despierta el asombro. Platón afirma, en boca de Sócrates, que el asombro es el origen de la filosofía,[5] y Aristóteles dice que si los hombres comenzaron a filosofar fue al quedarse maravillados ante algo, primero frente a lo que de común tenía a la mano y luego, poco a poco, por cosas de mayor importancia, para así salir de la ignorancia.[6] En estas condiciones, hablar sobre el sentido, en clave hermenéutica, es dejarse interpelar por los fenómenos y no dar por sentado que lo que allí aparece como evidente, eso que está ante nuestros ojos, siempre permanece de forma estable y definitiva:

> Sentido significa el fondo sobre el cual se lleva a cabo el proyecto primario, fondo desde el cual puede concebirse la posibilidad de que algo sea lo que es. En efecto, el proyectar abre posibilidades, es decir, abre aquello que hace posible algo. Poner al descubierto el fondo sobre el cual se lleva a cabo un proyecto significa abrir aquello que hace posible lo proyectado. Esta puesta

> al descubierto exige, desde un punto de vista metodológico, que se le siga de tal modo la pista al proyecto —usualmente tácito— que está a la base de una interpretación [*Auslegung*], que se vuelva patente y aprehensible el fondo de proyección de lo proyectado en el proyectar.[7]

Desde esta perspectiva, se busca poner al descubierto las posibilidades del proyectar que quedan abiertas cuando se estudian y escudriñan las pistas de cierto proyecto que deseamos indagar. No se trata de instaurar el horizonte *apofántico* —enunciación verdadera—, sino del permitir el descubrimiento de los universos de significaciones que aparecen al pensar sobre el sentido de los fenómenos humanos.

Por otra parte, se debe recordar también que aquello que queda registrado en el recuerdo e inmortaliza la historia son las acciones humanas; sin embargo, estas se inscriben desde el horizonte que le dan sus narradores y pasan a la memoria para ser interpretadas según diversos sentidos. En estos términos, cuando hablamos de aquello que hacen los seres humanos, finalmente, pisamos el siempre resquebrado terreno de los sistemas de relaciones y sus consecuentes interpretaciones. Así parece haberlo intuido Aristóteles, al menos en la interpretación de Heidegger: "Aristóteles investiga los πάθη en el segundo libro de su *Retórica*. Contra el concepto tradicional de la retórica como una especie de 'disciplina', la *Retórica* de Aristóteles debe ser concebida como la primera hermenéutica sistemática de la cotidianidad del convivir".[8] El convivir cotidiano será, pues, tema central del sentido hermenéutico.

El convivir cotidiano hace referencia a aquello que los seres humanos hacemos en compañía de los otros, de tal manera que suele quedar lejos de la mirada curiosa y se instaura como algo que es normal y por ello no es susceptible de indagación. Es, por decirlo de alguna manera, un convivir instaurado y naturalizado. Contrario a esto, en la hermenéutica el preguntar lanza las posibilidades al universo abierto que trasciende lo cotidiano del convivir para pensar sobre el sentido:

> No se trata simplemente de un procedimiento que uno lleva a cabo sobre un texto dado, sino de un movimiento de existencia que antecede a todo procedimiento. En este enredo hermenéutico uno no se sabe todavía en aquella "lejanía libre hacia sí mismo" […] uno está obligado a la respuesta, lo cual exige esfuerzo hermenéutico y que la mirada pueda llegar así a abrirse y ampliarse. Hermenéutica se refiere sobre todo a que hay algo ahí

que se dirige a mí y me cuestiona a través de una pregunta.[9]

En este contexto, el preguntar hermenéutico, que ha animado esta investigación, remite a las consecuentes irrupciones de sentido —en este caso, sobre las prácticas de los profesores—, irrupciones que nunca son verdades sobre el fenómeno indagado, sino preguntas que abren nuevos horizontes importantes de rastrear: "comprender la cosa surge ahí, ante mí, no es más que elaborar un primer proyecto que se corregirá después, en la medida en que poco a poco se vaya descifrando".[10] En consecuencia, y contrario a muchos usos en las ciencias sociales y en la educación, la hermenéutica no se asume solamente como un método de indagación e interpretación que llegue a caracterizar el saber social, sino que se refiere más bien al sustrato ontológico en el que se constituyen las disciplinas que tratan sobre lo humano.[11]

Ahora bien, pensar sobre el sentido es tema filosófico, entendida la filosofía como las preguntas que los seres humanos nos podemos hacer sobre las acontecimientos comunes y que por la cotidianeidad de la vida han caído en el olvido del preguntar. Las respuestas a este preguntar aparecen en el discurso —oral y escrito, por ejemplo— que es el lugar por excelencia de la palabra humana: "el problema del ser de la vida fáctica y el modo en que este ser es cada vez nombrado e interpretado mediante el discurso".[12] En concordancia con lo anterior, este trabajo da cuenta de los hallazgos en el campo de la filosofía que al configurarse como categorías fueron emergiendo a partir las narraciones de un grupo de profesores que reflexionaron sobre sus prácticas.[13] De esta manera, atender a los discursos —los cuales son narrados por alguien— se convierte en una tarea vital en el ejercicio de indagación por el sentido, en el que la comprensión —que es siempre aplicación— tiene especial relevancia. Dicho de otra forma, la comprensión es el centro de la resignificación de la vida humana, tal como Gadamer, once años antes de su muerte —acontecida el 13 de marzo de 2002— insistiría: "la hermenéutica no pretende la objetivación, sino escucharse mutuamente, y también, por ejemplo, el escuchar a alguien que sabe narrar. Es ahí donde comienza lo imponderable al que nos referimos cuando los seres humanos se entienden".[14] De ahí que las narraciones sean un lugar privilegiado para investigar los aspectos configuradores de la experiencia de la vida humana.

Por otra parte, cabe mencionar que en la actualidad existe una creciente rehabilitación de los estudios sobre el saber práctico (*phrónesis*).

Provenientes del campo de la filosofía, estas cuestiones se han trasladado a diversos campos del saber, especialmente cuando se cuestiona la pertinencia de la teoría para explicar los fenómenos sociales y se privilegian aquellos fenómenos que, al nacer de las prácticas culturales, llegan a poner en tela de juicio los horizontes epistémicos que se configuran en las abstracciones científicas o filosóficas.

Este es un libro sobre la *phrónesis*, sobre el *saber práctico*, hemos dicho. Por ello, en su conjunto la obra hace una apuesta por una rehabilitación de ese tipo de saber que para Gadamer adquiere un carácter común: "pues la universalidad de la práctica que reside en el concepto de racionalidad nos incumbe por completo".[15] Así, en los tres primeros capítulos se rastrea la concepción de *saber práctico* —que puede entenderse como sinónimo de sabiduría práctica, racionalidad práctica, razón práctica, filosofía práctica —, en los que se opta por la ruta Gadamer, Heidegger, Aristóteles, con el fin de ir rastreando desde el filósofo más reciente aquellos aspectos relevantes que se pueden encontrar en el Estagirita, para, a partir de allí, reconfigurar el presente, con el objeto de cuestionar la tradición: "el interés investigador que se vuelve hacia la tradición está motivado de una manera especial por el presente y sus intereses".[16] Ese ha sido el horizonte en esos capítulos en los que, volviendo a la tradición, se busca configurar algunos rasgos distintivos del saber práctico, es decir, la *phrónesis*, la cual necesariamente se emparenta con la *techné*, la *poiesis*, la *praxis*, y es desarrollada por el ser humano prudente, es decir, el *phrónimos*, hasta el punto de que, como ya lo anunciaba Ricoeur, la *phrónesis* y el *phrónimos* "deliberan en situaciones singulares y en presencia de casos nuevos".[17]

En el cuarto capítulo se recogen las principales ideas de los trabajos de Wilfred Carr, Stephen Kemmis y Donald Schön, para mostrar cómo el saber práctico puede tener un uso educativo. En estos términos, la *phrónesis* se convierte en tema de especial relevancia al momento de pensar los asuntos educativos, en especial cuando se habla de las prácticas de los maestros.

En el quinto capítulo se intenta hacer una propuesta propia muy cercana a la filosofía de la educación, en relación con la comprensión de las prácticas de los profesores, para aportar a la constitución de la pedagogía hermenéutica, naciente campo de indagación en el que la aplicación resulta de suma importancia. Si en términos hermenéuticos "la declaración hablará siempre, una y otra vez",[18] en esta sección se propone una pedagogía de la aplicación, hermenéutica hemos dicho, que se asume solo

en función de la transformación de las prácticas de los profesores. Todo lo demás es vana reflexión epistemológica.

Esta breve introducción no debe terminar sin decir que, de manera privilegiada, he podido continuar constituyéndome como investigador y maestro: "es evidente que, para ser auténtico, la mirada investigadora debe estar dirigida a la cosa misma, y de manera que ella se aprehenda, por así decirlo, 'personalmente' ",[19] en especial al ser afectado por una dialéctica entre filosofía, educación y pedagogía, que parte de la experiencia misma de mi propia práctica.

Lo que encontramos se parece a lo que conocemos. Estas palabras, nacidas de la experiencia del amigo y maestro Josep Maria Puig Rovira, han resonado a lo largo de este escrito. Ahora conozco solo un poco más; por ello vale la pena recordar que "mal hermeneuta el que crea que puede o debe quedarse con la última palabra".[20] Esta afirmación, que corresponde a las últimas líneas del primer tomo de *Verdad y método*, las traslado ahora a esta investigación en la que no se pretende tener la última palabra sobre lo investigado, sino generar nuevas rutas de diálogo sobre las prácticas de los maestros.

Notas al pie

[1]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II*. Salamanca, Sígueme, 1998, p. 207.

[2]Ibid., p. 208.

[3]Gadamer, H.-G., *El último dios. La lección del siglo XX. Un diálogo filosófico con Riccardo Dottori*. Barcelona, Anthropos, 2010, p. 25.

[4]Cf. Gadamer, H-G., *Verdad y método II*, op. cit., p. 255.

[5]Cf. *Teet.* 155d. Para las referencias de las citas extraídas de las obras de los autores de la Grecia clásica, en adelante se utilizará la forma técnica. Los datos relacionados con la versión de la obra aparecen en la bibliografía.

[6]Cf. *Met.* 982b12.

[7]Heidegger, M., *Ser y tiempo*. Madrid, Trotta, 2003, p. 315 (§ 65).

[8]Ibíd., p. 163 (§ 29,138).

[9]Gadamer, H.-G., *El giro hermenéutico*. Madrid, Cátedra, 1995, p. 146.

[10]Gadamer, H.-G., *El problema de la conciencia histórica*. Madrid, Tecnos, 2001, p. 101.

[11]Cf. Ricoeur, P., *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 84.

[12]Heidegger, M. *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (informe Natorp)*. Madrid, Trotta, 2002, p. 46.

[13]Este libro recoge los hallazgos teóricos de la investigación doctoral del autor, desarrollada dentro del marco del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona entre los años 2009 y 2014. En este texto se exponen las categorías que emergieron durante el proceso de acercamiento a las narraciones de diversos maestros y que permitieron dar forma a la propuesta filosófica que aquí se muestra. Los resultados de la investigación mencionada serán presentados en una próxima publicación.

[14]Grondin, J. *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona, Herder, 1999, p. 13.

[15]Gadamer, H.-G., *Elogio de la teoría*. Barcelona, RBA, 2013, p. 81.

[16]Gadamer, H.-G., *Verdad y Método I*. Salamanca, Sígueme, 2001, p. 353.

[17]Ricoeur, P., *Escritos y conferencias 2. Hermenéutica*. México, Siglo XXI, 2012, p. 65.

[18]Gadamer, H.-G., *Estética y hermenéutica*. Madrid, Tecnos, 2001, p. 295.

[19]Gadamer, H-G., *El problema…*, op. cit., p. 100.

[20]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*, op. cit., p. 673.

1. Saber práctico: Gadamer

La pregunta por la racionalidad y sus condiciones de producción ha sido una preocupación constante en los diferentes sistemas filosóficos. Especialmente en la segunda mitad del siglo XX, se han generado, en diversos círculos académicos, posturas controversiales que transitan entre lo absoluto y lo relativo, en las cuales la racionalidad —que parecía haberse dado por sentada desde que la época moderna entronizó cierto tipo de razón como único arquetipo interpretativo— suele estar nuevamente en el foco de las discusiones académicas en diversos campos del saber, en lo relacionado con aquello que puede o no ser una expresión de la razón. En este sentido, hoy parecen emerger nuevas miradas alrededor de la filosofía práctica, en las que se intenta someter a juicio el tipo de racionalidad imperante. Derivada de estas discusiones, la comprensión de la racionalidad práctica es un tema que merece atención especial en diversos campos de indagación. En esta investigación asumiremos la filosofía práctica como racionalidad práctica en virtud de la cercanía entre razón y filosofía.

Ya desde inicios del siglo XX, una creciente preocupación por la filosofía práctica ha marcado una tendencia de reflexión considerable en la que existe una rehabilitación de otras miradas alrededor del pensamiento aristotélico. En todas estas revisiones se consideran aristas más allá de la metafísica y se dialoga alrededor de la política, la retórica, la poética, pero especialmente sobre su ética. Pierre Aubenque ha señalado insistentemente que esta valoración de la filosofía práctica —en la que reconoce un renacimiento del aristotelismo— tiene que ver con el rechazo de la exacerbación de la valoración de la epistemología fundada en la modernidad, y se expresa como:

> [...] una protesta contra la separación de la teoría y la práctica o, equivalentemente, contra la absorción de la segunda (y por lo tanto, la abolición de su autonomía) en una concepción empobrecida de la primera. Esta separación o absorción, podría ser, al principio de este siglo, la consecuencia de una interpretación positivista de la teoría, que se reduce a la ciencia positiva; es decir, por un lado, un conjunto proposiciones formalmente deducibles de un número de axiomas; por el otro lado, un saber empírico, experimentalmente verificable.[1]

En estos términos, la teoría ha sido leída en función de los horizontes de la ciencia y ha absorbido toda comprensión de la práctica. De igual manera, Gadamer, al hablar de la *praxis*, afirma: "en la era de la ciencia y de su ideal de certeza, este concepto se ha visto despojado de su legitimidad [...] de este modo el concepto de la técnica ha desplazado al de la *praxis*, o dicho de otro modo, la competencia del experto ha desplazado a la razón política".[2]

Esta problemática central del pensamiento contemporáneo deviene en la necesaria comprensión de la *phrónesis* como eje articulador de las acciones humanas y, en consecuencia, el espacio privilegiado de la articu lación de la teoría y la práctica. Si damos por cierto la afirmación de Aubenque, en la que sostiene que es mérito de Gadamer el haber sido el primero en percibir la actualidad hermenéutica de la *phrónesis*,[3] entonces resulta importante acercarnos al autor para comprender e interpretar algunas formas comprensivas sobre el saber práctico.

1.1 Contexto general

Gadamer comenta que en alguna oportunidad Heidegger le dijo: "tú no tienes el talento necesario para el trabajo filosófico. Eres apto para enseñar griego y también literatura alemana".[4] A pesar de tal oráculo, el tiempo mostró que su obra filosófica ha marcado un hito dentro de los desarrollos filosóficos del siglo XX y lo que va corrido del XXI. La hermenéutica filosófica de Gadamer suele ser hoy un punto de referencia en la comprensión de los fenómenos filosóficos en relación con diversos campos del saber; así, por ejemplo, en ciencias sociales y educación cada vez son más visibles los trabajos que se apoyan en la ruta teórica que incita la hermenéutica.

Jean Grondin menciona que 250 años después de la muerte de

Descartes —acontecida el 11 de febrero de 1650— en el mismo mes y día nace Hans-Georg Gadamer, en 1900 en Marburgo (Alemania). Tal asunto —que es una coincidencia— nos recuerda la estrecha relación entre los dos autores; Descartes es claramente el iniciador de la idea de método sobre la que la ciencia moderna fundamenta su proceder, y Gadamer, por su parte, va en contra de la propuesta moderna en la que se ha legitimado a la ciencia como arquetipo interpretativo en el que se pone el acento en el ideal metodológico de comprobación, verificación y replicabilidad. En este contexto, es muy atractivo pretender ver a Gadamer como "un 'pensador posmoderno' que cuestiona los pilares de la modernidad. Pero tal cosa sería un malentendido";[5] él no pretende en forma alguna cuestionar el método y su relación con la verdad ni intenta hacer una filosofía acientífica; lo que cuestiona es la vía de acceso a la verdad, como si la idea de método científico fuese el único camino para ello.[6] Ese será el itinerario de *Verdad y método*, obra *magna* sobre la cual gira toda su propuesta teórica:

> El fenómeno de la comprensión no solo atraviesa todas las referencias humanas al mundo, sino que también tiene validez propia dentro de la ciencia, y se resiste a cualquier intento de transformarlo en un método científico. La presente investigación toma pie en esa resistencia, que se afirma dentro de la ciencia moderna frente a la pretensión de universalidad de la metodología científica. Su objetivo es rastrear la experiencia de la verdad, que el ámbito de control de la metodología científica, allí donde se encuentre, e indagar su legitimación. De este modo las ciencias del espíritu vienen a confluir con formas de experiencia que quedan fuera de la ciencia: con la experiencia de la filosofía, con la del arte y con la de la misma historia. Son formas de experiencia en las que se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica.[7]

En un texto que data de 1977 y que lleva por título *Autopresentación de Hans-Georg Gadamer*, él mismo recuerda que su padre fue un investigador en ciencias naturales, poco amigo de conocimientos librescos, quien había intentado desde la niñez encaminarle al estudio de este tipo de ciencias. Aun cuando nunca le interpuso obstáculos, su padre no estuvo siempre muy satisfecho —desde el inicio de los estudios universitarios de su hijo— con que simpatizara con los "profesores charlatanes", y se alejó del camino de las ciencias naturales.[8] Gadamer se cultivó en estudios clásicos y

estudios filosóficos y se doctoró a los 22 años de edad con una tesis dirigida por Paul Natorp titulada *La esencia del placer según los diálogos platónicos*.[9]

Su acercamiento a la hermenéutica lo sitúa Gadamer en dos acontecimientos fundamentales. El primero es el espacio de encuentros privados en los que Heidegger le hizo ver "en el texto de Aristóteles lo insostenible del supuesto 'realismo' de este y su permanencia en el suelo del *logos* que Platón había preparado con su seguimiento de Sócrates".[10] El segundo momento es cuando en un seminario —en el que Gadamer presentó una ponencia— Heidegger indicó que tal nuevo campo del filosofar (el suelo del *logos* platónico de Aristóteles) permitiría también sustentar los postulados de las categorías y explicar los conceptos de *dynamis* y de *energeia*.[11] A partir de allí —al descubrir la insuficiencia de su formación anterior—, Gadamer inicia un nuevo estudio planificado alrededor de la filosofía clásica —orientado por Paul Friedländer—, que le presta atención especial a los filósofos griegos, a Píndaro, a Hölderling —por entonces en boga— y especialmente a la retórica "cuya función complementaria de la filosofía presentí entonces y que me ha acompañado hasta la elaboración de mi hermenéutica filosófica",[12] afirma Gadamer.

Las anteriores palabras refuerzan el hecho de que en sentido estricto es a él a quien se le atribuye el inicio y tratamiento teórico de la hermenéutica filosófica —sin desconocer el trabajo de Paul Ricoeur y la base heideggeriana— tal como lo apunta Jean Grondin cuando atestigua que el mismo Heidegger manifestó que "la filosofía hermenéutica es asunto de Gadamer".[13] En el fondo, el autor no intenta continuar la hermenéutica de la existencia de Heidegger, sino que a partir de ella piensa la problemática de una hermenéutica de las ciencias humanas, a través de la propuesta de una hermenéutica universal del lenguaje,[14] que valora —entre otras cosas— las experiencias de la historicidad y del arte.[15] Ese trabajo de Gadamer se ha denominado *hermenéutica filosófica*.[16]

Debe decirse de paso que el autor estuvo también bajo el influjo de Nicolai Hartmann —especialmente en lo relacionado con la problemática ontológica del concepto valor— cuestión que, en sus mismas palabras, "provocó una especie de catástrofe [...] el tema que desarrollé fue, también a mis propios ojos, un fracaso".[17] De forma similar, no ha de desestimarse la influencia de Heidegger en su formación; no obstante, la distancia frente a su maestro reside en que el tratamiento de la subjetividad tiene un giro particular.

Respecto a este asunto Gadamer se lanza de lleno a proponer que el trato con la problemática sobre el *otro* en cuanto diálogo tiene un tono específico en su filosofía. En la última de sus publicaciones en vida —que es una entrevista concedida poco antes de su muerte a Riccardo Dottori—[18] diría que reconoce la gran influencia heideggeriana en su pensamiento, pero que pronto —desde la época en que Heidegger escribía *Ser y tiempo* — se empezó a separar de la doctrina de su profesor, entre otras cosas, porque en el pensamiento de Heidegger no se logra ver suficientemente al *otro*. En la mencionada entrevista afirma Gadamer que, contrario a Heidegger —quien tiene una posición pobre al respecto—, lo que él ha desarrollado es una comprensión sobre el hecho de que la fundamentación de nuestro ser está dada en la medida que existe la relación con el *otro*.[19]

En este contexto, es importante decir también que la hermenéutica filosófica de Gadamer se apoyará fundamentalmente en la comprensión de la *praxis* y de la *phrónesis* como eje primordial de la comprensión humana y del *otro*; de ahí que la preocupación por la sabiduría práctica —presente en un suelo común de Platón y Aristóteles— guiarán muchos de los elementos configuradores de su propio pensamiento: "pero yo he cultivado en la *phrónesis* una base más amplia, que luego he enfatizado, no simplemente en el sentido de una virtud, sino del diálogo".[20]

Esta breve introducción en modo alguno ha pretendido escudriñar todo el pensamiento de Gadamer; simplemente ha buscado ambientar el tema que nos convoca en la presente investigación: la racionalidad práctica. De ahí que en las líneas siguientes nos referiremos a algunos aspectos que pueden ayudarnos en la ruta de comprensión de la problemática. Para rastrear eso que hemos enunciado, dividiremos en dos partes los horizontes comprensivos. El primero hace referencia a tres campos problemáticos en los que la racionalidad práctica tiene un espacio de actuación particular: la crítica al método de las ciencias naturales, la toma de conciencia histórica y la metafísica de la finitud y la pertenencia. La segunda sección se articula alrededor de varios elementos configuradores de la racionalidad práctica: los prejuicios, el preguntar, la tradición y el otro. Con estos elementos trazaremos una ruta de comprensión.

Tabla 1. **Elementos para la comprensión de la racionalidad práctica en Gadamer**

Horizonte de comprensión	Categoría	Claves de comprensión
Campos	Crítica al método	Método unitario

problemáticos	de las ciencias naturales	Hegemonía metodológica Autosatisfacción metodológica Predictibilidad Verificación Replicabilidad Certeza Verdad		
Campos problemáticos	Toma conciencia histórica	Estar en la historia Ruptura con la hegemonía el método de las ciencias naturales Cosmovisiones heterogéneas que dialogan Conciencia histórica-efectual Olvido Experiencia Diálogo con la tradición Uso metodológico de las ciencias humanas		
Ontología de la finitud y de la pertenencia	Ruptura con la *vieja hermenéutica* Pensar por encima de nuestro hacer Finitud Lenguaje Pertenecía ontológica entre sujeto y objeto Nueva opción para pensar la metafísica como ontología y filosofía y autoridad			
Elementos configuradores	Aplicación	Eje fundamental de la hermenéutica Interpretar es siempre aplicar, aquí una de las principales diferencias con la hermenéutica romántica	Tradición y autoridad	Deben criticarse Configuran la experiencia de mundo Configuran la vida histórica Están en constante cambio Deben anticiparse

		Permite estar en la historia
Prejuicios	Llegan por la tradición No hay plena liberación de ellos Son necesarios Reconfiguran el mundo histórico Diálogo con la tradición	
Preguntar	Nace a raíz de un nuevo dato Principal campo hermenéutico Dialéctica entre lo nuevo y lo antiguo Permite el diálogo con la tradición Genera un estado de abierto	
El diálogo y el otro	Entrar en diálogo nota característica de lo humano El lenguaje solo es tal en el diálogo Se dialoga con otro El diálogo permite la experiencia del *tú* El otro puede tener razón: fundamento del diálogo hermenéutico	

Fuente: elaboración propia.

1.2 Crítica al método de las ciencias naturales

Sin temor alguno, y contrariando muchos de los imaginarios colectivos frente a la concepción actual del conocimiento, Gadamer afirma: "el objetivismo es una ilusión".[21] Así, anuncia una de las temáticas fundamentales de su pensamiento relacionada con la crítica al método de las ciencias naturales que ha sido asumido sin restricción alguna en el espacio de las ciencias humanas. Para él este problema aparece en la medida que desde el siglo XVII gradualmente surge el desarrollo de la ciencia natural, que ha marcado la comprensión del concepto moderno de ciencia, por el que se pretende dominar la naturaleza y se nos invita a

alcanzar un dominio similar del horizonte humano-histórico,[22] en el cual incluso a la filosofía "se le ha vuelto necesario justificarse frente a las ciencias".[23] Vale la pena recalcar que no es que Gadamer insista en el rechazo a las ciencias naturales o a su método, sino que critica la hegemonía del método de este tipo de conocimiento para abordar los fenómenos de índole social y humano;[24] esa es la resistencia que la hermenéutica debe hacer frente a la pretensión de universalidad de la metodología científica: "los métodos de la ciencia natural no captan todo lo que vale la pena saber, ni siquiera lo que más vale la pena: los últimos fines, que deben orientar todo dominio de los recursos de la naturaleza y del hombre".[25]

Gadamer no desconoce que los métodos de la ciencia busquen y deban objetivar los temas de su investigación; pero sí deja al descubierto que precisamente en ello aparecen los riesgos de una expresa restricción teórica de la ciencia, que implica: "esquivar ciertas experiencias relacionadas con el otro ser humano, otras palabras, otros textos y su pretensión de validez debido a la autosatisfacción metodológica".[26] La autosatisfacción metodológica de la ciencia, de la que habla Gadamer, se refiere sustancialmente a que independiente del trabajo específico de las diferentes ciencias, se ha entronizado un método unitario de acceder al conocimiento; prevalece, entonces, una comprensión de método que radica en recorrer un único camino a fin de poder repetir sus procedimientos. La ciencia moderna, entonces, se autosatisface al establecer que para ella solo tiene sentido aquello que se ajusta a su método de hallazgo y escrutinio de la verdad;[27] con ello se afirma cada vez más la confianza en eso que se puede repro ducir: su método, el cual lleva a entenderla como un conjunto de normas emuladas, es decir, como técnica:

> [...] el ideal de verificación, la limitación del saber a lo "com-probable" culmina en el "re-producir" iterativo. Así, ha surgido de la legalidad progresiva de la ciencia moderna, el universo íntegro de la planificación y de la técnica. El problema de nuestra civilización y de los males que trae su tecnificación no consiste en carecer de una instancia intermedia adecuada entre el conocimiento y la aplicación práctica. Precisamente el modo de conocimiento de la ciencia es tal que imposibilita esa instancia. Ella misma es técnica.[28]

La crítica que Gadamer pronuncia socaba aquello que hoy se entiende

por ciencia y, en consecuencia, resquebraja la comprensión alrededor del acceso a la verdad, o al menos al grado de certeza de que es capaz el ser humano. El concepto *verdad* ha sido enjuiciado duramente en los últimos tiempos, por ello debe decirse que no se hace aquí referencia a los términos solamente epistemológicos, en los que los conocimientos son verdaderos en virtud de la aplicación de un método que lleva a comprobar hipótesis y verificar lo encontrado. Se hablaría, más bien, de lo que los griegos llamaron *alétheia* —ἀλήθεια— que en sentido primigenio ha de interpretarse como *desocultación*, y también como lo verdadero —*alethés*—, que se entiende eso que le corresponde de suyo a algo:

> Verdadero es lo que se muestra como lo que es. Cuando, por ejemplo, decimos "oro puro", queremos decir no solo que reluce como oro, sino que es oro [...] cuando decimos de alguien que es un verdadero amigo queremos decir con ello que es alguien que se ha acreditado como amigo, que no solo nos presenta la apariencia de una unión y unos sentimientos amistosos. Antes bien, ha resultado ser efectivamente un amigo, 'desoculto'.[29]

En realidad, el método de las ciencias naturales ofrece un camino posible de acercamiento a la verdad; pero no es el único, no se cuestiona la vinculación entre la verdad y el método, sino la hegemonía de un solo procedimiento. De ahí que, en definitiva, los desarrollos teóricos de Gadamer pretenden recordar que existen otras posibilidades del conocimiento humano "a fin de preservar la humanidad de falsas ilusiones",[30] espejismos todos que parecen provenir del imperio del dato, la planificación, la verificación y la replicabilidad metodológica.

En tal estado de cosas, surge para Gadamer la pregunta por el método de las ciencias humanas. Es decir, una vez evidenciado que el método de las ciencias naturales opaca otras vías de acceso a la comprensión de los fenómenos históricos y humanos, ¿cuál sería el método más propicio para las ciencias humanas? Además, propone que es en la toma de conciencia histórica en la que se puede vislumbrar una vía de acercamiento al fenómeno humano en sus relaciones sociales y culturales.

1.3 La toma de conciencia histórica

La toma de conciencia histórica, afirma Gadamer, es para el ser humano

contemporáneo un privilegio que expresa la revolución más trascendental que se ha experimentado después de la aparición de la época moderna;[31] y es que tal condición supera en mucho los destellos inspirados en la Modernidad: "no hay ciencia moderna, ni siquiera alguna de esas que han impulsado de forma decisiva nuestro dominio sobre la naturaleza y nos han dotado de recursos técnicos para desenvolvernos en el mundo, que pueda comparase con la revolución humana que supuso el desarrollo de un sentido histórico a través de la conciencia histórica".[32] La toma de conciencia histórica ha de ser, entonces, una opción fundamental en la comprensión de lo humano y en la ampliación teórica de los horizontes metodológicos y ontológicos de las ciencias humanas.

Ahora bien, Gadamer entiende por conciencia histórica "el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y la relatividad de todas las opiniones";[33] así, por ejemplo, una manifestación de la conciencia histórica es el hecho de que múltiples cosmovisiones se expresan de formas diversas mostrando sus divergencias. Tal acontecimiento hace que discursos de índole diferente dialoguen, discutan y se litiguen entre sí, lo cual permite que la historicidad colectiva e individual aparezca. Por otro lado, la manifestación heterogénea de las narraciones que pueden irrumpir en la actualidad ha de llegar a un acuerdo sobre el hecho de que cada una de las partes posee una forma particular de asumir el mundo y también han de pactar una visión común en la que el diálogo de estas particularidades puede intentar un todo comprensible. En estos términos, Gadamer tajantemente afirma que las ciencias históricas modernas o ciencias humanas se caracterizan por este tipo de reflexión histórica, del cual hacen su uso metodológico.[34]

El uso metodológico que se hace en ciencias humanas se ancla, entonces, a una comprensión del sentido histórico, que se puede interpretar como: "pensar expresamente en el horizonte histórico que es coextensivo con la vida que vivimos y que hemos vivido",[35] con lo cual se considera de manera reflexiva aquello que es entregado por la tradición y trae al presente aquello que es conveniente. Gadamer propone que es esta determinación —al encarar reflexivamente la tradición— lo que podemos llamar *interpretación*, concepto que expresa la actitud de nuestra época.[36]

Por otra parte, cuando se habla de la historicidad, se hace referencia al "modo de ser del hombre que está en la historia",[37] es decir, que no es simplemente el ser humano que ha habitado el pasado, sino aquel que en la historia encuentra su modo de ser presente y actuante. Aquí subyace una

condición ontológica en la que se despliega el ser de lo humano. La historia, en consecuencia, no es un transcurso de eventos, sino un conjunto de comprensiones que aparece de repente involucrándonos e interpelándonos a aquello que Gadamer denomina *conciencia histórico-efectual*: en ella no se trata de ser parte de un eslabón en la cadena de acontecimientos históricos, sino de "comprendernos con eso que nos llega y se nos transmite desde el pasado".[38] Así las cosas, la *conciencia histórico-efectual* se enmarca, por un lado, en el pasado que determina nuestra conciencia y, por el otro, en que es necesario formar la conciencia de esa efectualidad;[39] pero además, no es viable en esta propuesta convertir el pasado en simple objeto de conocimiento, el cual nos determina ontológicamente.

A esta altura del discurso dos conceptos resultan importantes para ampliar la comprensión de la *conciencia histórica-efectual*: el olvido y lo experiencial epocal. Respecto al concepto de olvido, Gadamer reconoce que es por vía de Heidegger que ha recibido la intuición que puede enunciarse del modo siguiente: "el pasado no existe primariamente en el recuerdo, sino en el olvido. Este es, en efecto, el modo de pertenencia del pasado a la existencia humana";[40] en virtud de que el pasado posee esa naturaleza de olvido, los seres humanos podemos recordar y retener fenómenos. Lo transitorio cabe en el olvido, pero aquello que resulta significativo, importante, eso que impacta la existencia personal y colectiva, eso que es repetitivo, entra a formar parte del pasado y es recordado. He aquí que lo pasado llega nuevamente a nosotros mediante el recuerdo para configurar la historia, lo cual parte de aquello que somos en la actualidad, pero siempre con las posibilidades de nuestro futuro.

Así, un suceso que no se olvida marca por su particularidad una diferencia frente a aquellas instantaneidades que no han de ser recordadas; entonces, el evento que no es olvidado aparece como una discontinuidad en el fluir del tiempo. En tales términos, los acontecimientos que quedan en la memoria marcan una época —término que significa referente, es decir, una unidad perdurable de sentido[41]— y tal decurso de acontecimientos no se supera fácilmente por otra novedad. De esta manera se afecta el pasado al dejarlo sumergido en la inactualidad, y a la vez posibilita la presencia de ese pasado por medio del recuerdo del acontecimiento recordado que ha marcado época y también afecta el futuro por la potencia del significado del acontecimiento *epocal*. Desde luego que nunca podemos saber si este o aquel hecho puede alcanzar una importancia tal que se convierta en un

acontecimiento epocal; son el conjunto de contextos socioculturales los que sí pueden establecerlo para ser recordado desde el horizonte siempre abierto del interpretar y del comprender.

En síntesis, aquello que Gadamer llama *epocal* es un acontecimiento que por su magnitud no se olvida y marca una novedad histórica que afecta el fluir constante del tiempo haciendo volver la mirada sobre aquel acontecimiento y convirtiéndolo en punto de referencia, es decir, en la marca de una época. Pero aquel acontecimiento es finito, ya que ha de ser sustituido por otro que con mayor novedad pueda pasar a la interpretación y comprensión histórica.

En definitiva, Gadamer insiste en que la toma de conciencia histórica no es de modo alguno la simple y llana metodología de un cierto grupo de ciencias, sino que encarna una opción de las ciencias humanas, más allá del puro esclarecimiento epistemológico y metodológico.[42] La toma de conciencia histórica remite más allá del asunto metodológico e involucra el estatuto de la filosofía misma al trasladar el problema a la esfera de lo ontológico del ser humano y de los fenómenos que le rodean, para evitar la atracción de los métodos de las ciencias naturales que se apoyan en la observación de regularidades, que llevan a la confianza en la previsión.

1.4 Ontología de la finitud y de la pertenencia

En el prólogo *Verdad y método*, Gadamer llama la atención respecto a que su intención no era en modo alguno intentar establecer una serie de preceptos que emulan la vieja hermenéutica; tampoco pretendía establecer o guiar el procedimiento metodológico, de lo que él denomina ciencias del espíritu.[43] Su opción fundamental, aquella que determinó la tarea investigativa a la que dedicó su vida, no será "nada parecido a un compromiso 'acientífico', sino tendrá que ver más bien con la honestidad 'científica' de admitir el compromiso que de hecho opera en toda comprensión";[44] su verdadera intención —sigue el autor— es de orden filosófico y lo enuncia cuando afirma que "no está en cuestión lo que hacemos ni lo que deberíamos hacer, sino lo que ocurre con nosotros por encima de nuestro hacer".[45] La exposición de intenciones de Gadamer deja entrever la apuesta filosófica de su investigación, iniciativa que Jean Grondin ve devenir en una cuestión que se ha mantenido en silencio en las discusiones hermenéuticas:[46] la *metafísica de la finitud*, propuesta con la que Gadamer cierra *Verdad y método I*.

A la afirmación —muy autorizada por cierto— del profesor Grondin, puede objetarse que Gadamer también ha dicho: "Para mí [...] la metafísica nunca ha constituido un verdadero interés. Me interesó en cambio el modo en que Heidegger quería repensarla, y lo hacía sobre todo mediante los conceptos de tiempo, existencia humana y finitud. Así tenemos una filosofía de la finitud y al mismo tiempo de la temporalidad".[47]

La aparente tensión entre definiciones puede zanjarse del modo siguiente: Gadamer, como casi todos los posheideggerianos, prefiere utilizar la palabra *ontología*,[48] como no queriendo reanimar la muerte conceptual dada por Heidegger al concepto *metafísica*. Incluso la tercera sección de *Verdad y método I* se titula: "El lenguaje como horizonte de una ontología hermenéutica", con lo que se ratifica el uso de la palabra en relación con la orientación de la hermenéutica filosófica. Sin embargo, el filósofo no teme en modo alguno utilizar en esa misma obra la expresión *metafísica de la pertenencia* para referirse a una forma particular de su comprensión filosófica.

Gadamer, en la mencionada parte final de *Verdad y método I*, recuerda que el fundamento del fenómeno hermenéutico no está dado por la relación con la infinitud de la metafísica tradicional o con el tratamiento de la divinidad. Por el contrario, la reflexión hermenéutica estará orientada de modo más preciso por la *finitud de nuestra experiencia histórica*,[49] que en todo caso está determinada por el lenguaje; allí se trae en cada paso nuestra experiencia de mundo; como, por ejemplo, las diferentes lenguas que se reconfiguran con base en las transformaciones socioculturales de los acontecimientos históricos. El lenguaje en sí mismo es finito y desde él "se desarrolla toda nuestra experiencia de mundo y en particular la experiencia hermenéutica".[50] Las palabras acaban cuando el locutor termina de pronunciarlas, y aquellas que están escritas quedan inmóviles, revelando así su finitud. La cuestión sobre la finitud y el lenguaje, o mejor, sobre la finitud del lenguaje como centro de la reflexión hermenéutica y, en consecuencia, como una relación íntima con la constitución finita del ser —que se constituye lingüísticamente— lleva, afirma Gadamer, a realizar la pertenencia del intérprete con su texto.

En estos términos, cuando Gadamer se refiere a la *pertenencia* hace un llamado a examinar nuevamente la filosofía griega y medieval; sin embargo, de ninguna manera busca restaurar tales sistemas de pensamiento, ni la doctrina de la inteligibilidad del ser, trasportándola al contexto histórico. Aquello que se intenta retomar es la idea de identidad

del ser y la verdad —presente en la reflexión griega y medieval— a la que Gadamer llama *metafísica de la pertenencia*, en la cual no se piensa el conocimiento como un comportamiento del sujeto, sino como un momento del ser mismo,[51] en el que la integración entre el entender y el ser de lo entendido forma parte de nuestra finitud.[52]

Así las cosas, el giro hermenéutico de Gadamer apunta a integrar la comprensión en la dimensión existencial del ser humano generando procesos identitarios en los que la historicidad y la experiencia lingüística serán expresión de la finitud de la condición humana; el fenómeno hermenéutico ha de comprenderse "desde la constitución finita del ser, que desde sus cimientos está construida lingüísticamente",[53] es decir, *pertenencia* ontológica en el ser y en el ente, que en el lenguaje y la historia pueden ser interpretados y comprendidos vivencialmente, hasta el punto de que, afirma el autor —recordando a Heidegger—, "la comprensión no es solo una operación en el sentido inverso y ulterior a la operación de la vida constituyente, sino el modo de ser original de la vida humana misma".[54] Se trata, en definitiva, de entender que el ser humano es fundamentalmente lenguaje, interpretación histórica, allí radica su auténtica vitalidad: en transformar su propio horizonte histórico contextual; es allí donde pertenece la auténtica humanidad del ser humano.

La *pertenencia*, que aquí se establece entre el sujeto conocedor y el objeto de conocimiento, parece carecer de validez en la ciencia moderna, ya que en la metodología de la comprobación, la verificación y la predictibilidad científica pensar sobre el *todo* o sobre la *cosa* se diluye en la particularidad de la objetivación metodológica. Con estas observaciones Gadamer afirma que las ciencias modernas —a pesar de su hegemonía— en sus orígenes cartesianos no han pretendido olvidar totalmente su antecedente griego. El mismo Descartes —quien a través *Las reglas* y del *Discurso del método* estableció la auténtica declaración de la ciencia moderna—[55] intentó en las *Meditaciones metafísicas* buscar la compatibilidad entre la metafísica y la matemática.

La orientación a la ontología de la pertenencia que ha esbozado Gadamer —y con ella una ontología de la finitud o, si se desea, una filosofía de la finitud— es uno de los aspectos en los que se puede vislumbrar mejor la toma de conciencia histórica y el acontecer lingüístico. En cuanto finitos ontológicamente, nos pertenecemos al lenguaje y a la historia; allí se realiza el encuentro como acontecimiento entre ser y verdad. El fundamento particular de esta ontología que plantea Gadamer

es que la pertenencia no está dada en función teleológica hacia la estructura esencial de los entes —a la manera como se piensa en la metafísica—, sino que la tradición y su intérprete conversan: "lo decisivo es que aquí acontece algo [...] visto desde el intérprete, 'acontecer' quiere decir que no es él el que, como conocedor, busca su objeto y 'extrae' con medios metodológicos lo que realmente se quiso decir y tal como realmente era [...]".[56] El acontecimiento hermenéutico estará dado por el diálogo con la tradición, como si esta nos dijera algo a nosotros mismos; allí se puede ahondar también en la finitud, en la toma de conciencia histórica y en la pertenencia ontológica.

1.5 La tradición

Rehabilitar la fuerza de la tradición es una cuestión que en Gadamer puede resultar muy controversial,[57] especialmente porque los filósofos como él —en especial Heidegger— han criticado con fuerza aquellos rezagos que por tradición han constituido una comprensión del ser y de la metafísica occidental. Reconocer la importancia de la tradición es para Gadamer algo importante; no se trata de aceptar sin cuestionamiento alguno aquello que nos llega del pasado, sino, por el contrario, de entendernos con eso y comprenderlo dialogando con nuevas propuestas. Y es que toda tradición se basa fundamentalmente en la *autoridad*, concepto que tiene especial relevancia en la obra gadameriana.

En una conversación ocurrida el 30 de octubre de 1991 en el seminario de filosofía de la Universidad de Heidelberg,[58] Gadamer afirmó que el rechazo a la autoridad de la tradición es uno de los fundamentos de la propuesta metodológica de la cientificidad moderna y también del movimiento ilustrado. Desde luego que en la base de la tradición moderna el rechazo a la autoridad que le precede y el desprecio por lo enseñado tradicionalmente es motor de la modernidad científica, así como desde los inicios lo ha declarado Descartes en la primera parte del *Discurso del método*:

> [...] en cuanto me liberté de la tutela intelectual de mis preceptores, abandoné el estudio en los libros y decidido a no buscar más ciencia que la que en mi mismo o en el gran libro del mundo pudiera encontrar, empleé el resto de mi juventud en viajar [...]. Después de algunos años de estudio del libro del mundo adopté un día la resolución de estudiar en mí mismo y de

> emplear todas mis fuerzas espirituales en elegir los caminos que debía seguir. Y creo haber obtenido más éxito con ese procedimiento que con los libros de los sabios y la experiencia de los viajes.[59]

Ahora bien, en la citada charla, Gadamer reconoce que en su filosofía ha de seguirse siempre una autoridad que debe ser criticada y cuestionada, pero no por ello deja de estar presente, en especial en las experiencias de la vida cotidiana, como en la educación, la cual se apoya fundamentalmente en la autoridad. En todo caso, siempre aparece alguien que es autoridad en algo y ello significa que se le reconoce un tipo de conocimiento razonable que conoce mejor que uno mismo.[60]

El problema hermenéutico parte de la rehabilitación de autoridad y tradición;[61] no se trata de la aceptación de los conceptos enunciados, sino de entender que fundamentalmente constituimos nuestra experiencia histórica de mundo pasando por la autoridad, la cual reconocemos en determinada tradición y, luego, resignificando aquello que se nos es dado. Podemos girar nuestros horizontes de sentido a otra autoridad y tradición que nos permita comprender mejor nuestro ser situacional.

Gadamer mismo afirma que cuando él ha dicho que conviene adherirse a la tradición —planteamiento que ha sido fuente de malentendidos— eso no implica privilegiar lo tradicional, sino, más bien, hace referencia a que la tradición está en constante cambio y en ese sentido estamos siempre en una corriente de tradición, pero con la posibilidad de transformarla, adelantándonos a la realidad, sin paralizarnos en ella: "se trata, pues, de mediar entre la anticipación de lo deseable y las posibilidades, de lo factible, entre los meros deseos y el verdadero querer; esto es, se trata de integrar las anticipaciones en el material de la realidad".[62]

Ratificando esta idea —al hablar sobre el círculo de la comprensión—, Gadamer insistirá: "el que intenta comprender está ligado a la cosa transmitida y mantiene o adquiere un nexo con la tradición de la cual habla el texto trasmitido. La conciencia hermenéutica sabe por otra parte que no puede estar ligada a esa cosa al modo de una conciencia obvia, como ocurre con la supervivencia de una tradición".[63]

Por otra parte, Gadamer recuerda cómo el triunfo de la Ilustración se ve de manera más evidentemente en el desarrollo del rechazo a la tradición, lo que hace de esta la fuente de la razón. Así, la derrota de la tradición es también la derrota de un tipo de razón —aquella contra la que reacciona Descartes— en la que las doctrinas establecidas se mantenían

intactas, hasta el punto de que no se podía introducir modificación alguna, incluso ante las más claras observaciones y verificaciones.[64] En este mismo sentido, es vital integrar a la comprensión de la tradición el papel que desempeñan los prejuicios: "en la medida que la validez de la autoridad usurpa el lugar del propio juicio, la autoridad es de hecho una fuente de prejuicios";[65] el prejuicio tiene un rol relevante allí —en cuanto a la perpetuación de la autoridad de la tradición— pero también cuando aparecen posibilidades de esclarecimiento de la verdad, cosa que la Ilustración ignoró sistemáticamente.[66]

1.6 Los prejuicios

La autoridad de los prejuicios nos llega en forma de la tradición. La justificación de la tradición ha de estar dada por la posibilidad que tienen los prejuicios de convencernos sobre cuál interpretación y cuál comprensión es más relevante para asumir nuestro mundo histórico. La pregunta por la legitimidad de los prejuicios y la distinción de aquellos que han de ser superados por la razón son un asunto central de una hermenéutica que desee ser auténticamente histórica.[67] En manera alguna el prejuicio es un juicio falso; de suyo es que puede ser valorado positiva o negativamente. Sin embargo, Gadamer afirma que es solo en la Ilustración cuando apareció una acepción del "prejuicio" en términos negativos, ya que al considerarse que todo prejuicio estaba enraizado en la tradición, se debía desvirtuar a toda costa.

De este modo, el movimiento ilustrado dirige primariamente su crítica contra la tradición religiosa cristiana, en lo relacionado con la interpretación de las Sagradas Escrituras como documento histórico. Así, la tendencia general de la Ilustración será la de no dejar imponer autoridad alguna y decidir todo desde la razón, que será la fuente última de autoridad.[68]

Sin embargo —continúa el filósofo—, la Ilustración alemana reconoció algunos prejuicios verdaderos en la religión cristiana, que también debían justificarse por la fuerza argumentativa del conocimiento racional.[69] De forma similar Gadamer afirma que frente a la creencia ilustrada en la perfección que imagina la liberación total frente a cualquier tipo de superstición y de todo rasgo de prejuicio del pasado, apareció la fascinación romántica por el mundo construido en el pasado remoto, que llevó a una paradójica restauración de lo antiguo en un contexto

relativamente nuevo.

Con este marco de referencia, el prejuicio puede definirse como: "un juicio que se forma antes de la convalidación definitiva de todos los momentos que son objetivamente determinantes".[70] De ahí que sea ingenuo pensar en la plena liberación de los prejuicios;[71] por ser seres históricos necesariamente estamos en el horizonte de las preconcepciones, allí reside la fortaleza de las posibilidades hermenéuticas, que han de considerar las opiniones previas con las que se inicia cualquier intento comprensivo. Por eso es fundamental revisar "tales opiniones en cuanto a su legitimación, esto es, en cuanto a su origen y validez".[72]

Los prejuicios son necesarios y no son algo negativo. Forman parte de la estructura de precomprensión, lo cual abre los horizontes para la toma de conciencia histórica y la comprensión de la situación existencial. Al respecto Gadamer insiste que en todo caso antes de intentar cualquier comprensión sobre nosotros mismos por medio de la actividad reflexiva, ya nos comprendemos de forma evidente en la familia, la sociedad y el Estado,[73] más allá del ideal de la comprensión universal histórica, en la que se puede llegar a olvidar la historicidad.[74] De ahí que afirme categóricamente que nos pertenecemos a la historia: "por eso los prejuicios de un individuo son, mucho más que su juicios, la realidad histórica de su ser".[75]

En esa perspectiva, cuando se habla de prejuicios legítimos, se hace referencia a aquellos que por su autoridad permanecen y vienen de la tradición;[76] es decir, la legitimidad de este o aquel prejuicio está dada por la autoridad que lo fundamenta. Los prejuicios legítimos configuran la toma de conciencia histórica, pero han de ser criticados, para así posibilitar el momento hermenéutico propiamente histórico:

> Únicamente una existencia que obedece a tradiciones, a las suyas propias, es decir, a aquellas que son parte de uno, es sabedora, y por lo tanto pude tomar decisiones que hacen historia. Tampoco el individuo es capaz de comprenderse a sí mismo si no se experimenta ante el tú que debe prestar oídos. De esto se concluye: la razón histórica no equivale a la capacidad de "suspender" el propio pasado histórico en la presencia absoluta del saber.[77]

De lo anterior no ha de deducirse que se deba permanecer en la tradición de la autoridad de los prejuicios legítimos, sino que, por el contrario, en ellos estriba la posibilidad de reconfigurar el mundo

histórico, en diálogo con el pasado, el presente y la tradición, desde donde los acontecimientos nos pueden llegar a hablar.[78] Estos prejuicios justificados pueden servir para el conocimiento y pueden ser fuente de verdad,[79] lo cual contraría la opción de las ciencias naturales que buscan los procedimientos para estar libres de prejuicios. En las ciencias humanas, por el contrario, debe existir la posibilidad de dejarse interpelar por la tradición y sus prejuicios, para así comprender que la investigación en ciencias humanas estará orientada en función del presente y sus intereses.[80]

De igual manera, es indispensable recordar que la distancia en el tiempo ayuda a la comprensión de los prejuicios en la tradición; esa distancia permitiría aclarar y distinguir los falsos y los verdaderos prejuicios. Mostrar eso de los prejuicios implica diálogo nuevo con la tradición propia o la de los otros, y exige a la vez un escrutinio racional por el que se interrogue lo dado.[81]

1.7 El preguntar

Interrogarse o preguntar por algo tiene que ver con que aquello que se presentaba como verdadero, pero que en algún momento se pone como prejuicio, en ese instante, alguna de nuestras opiniones adquiere una forma problemática a consecuencia de la aparición de un nuevo dato hermenéutico.[82]

Interrogar es el campo principal de actualización hermenéutica; es la fuente y fundamento del comprender. Un texto que es interpretado plantea un reto al intérprete, desafío que nace del preguntarse por el sentido del texto mismo. Allí reside una referencia constante a la pregunta inicial que el intérprete se ha impuesto; es ese *horizonte del preguntar* el que marca el camino comprensivo.[83] De esta forma, la lógica del preguntar se convierte en asunto de vital importancia dentro de las ciencias humanas, pero fundamentalmente en el campo de la hermenéutica filosófica en la medida que en el preguntar se gana en la comprensión del sentido. De esta forma la fuerza de la interrogación pone al descubierto las posibilidades y las mantiene despiertas; abre el universo de los horizontes de sentido, que contiene posibles respuestas, rutas diversas de acceso a la verdad, y se pone en tensión lo antiguo y lo nuevo.

Gadamer desarrolla esta temática del modo siguiente.[84] Cuando alguna de nuestras opiniones o convicciones —a causa del preguntar— se despliega como prejuicio por motivo de un nuevo horizonte de sentido —

que proviene de una tradición—, este no es simplemente desplazado por el nuevo dato hermenéutico. Desplazar el prejuicio evidenciado no es tarea fácil, ya que esa convicción debe estar desenmascarada del todo como prejuicio para que así la nueva posición tome su lugar; pero ella misma necesita de la posición antigua, para mostrar en qué y por qué oponerse. Para Gadamer es necesaria la dialéctica entre lo antiguo y lo nuevo, "entre el prejuicio formado orgánicamente parte de mi sistema particular de convicciones o de opiniones, es decir, el prejuicio implícito, y el nuevo elemento extraño que provoca mi sistema o uno de sus elementos".[85] Del mismo modo, mi propia opinión al estar a punto de perder la fuerza de persuasión al desplegarse como prejuicio, se ha de comportar de forma dialéctica frente al elemento novedoso que por un instante se encuentra en un sistema diferente al mío, pero que en algún momento se despliega como verdaderamente otra opinión, que estará a punto de llegar a ser mía. A este fenómeno Gadamer lo calificará como la dialéctica entre lo mío inauténtico y lo mío auténtico:

> [...] lo prejuzgado implícito que está a punto de denunciarse como prejuicio (o todavía entre lo mío a punto de llegar a ser auténtico por la nueva aportación hermenéutica que lo había provocado) y la aportación hermenéutica misma (la aportación a punto de entrar en mi sistema de opiniones y de convicciones —de llegar a ser "mía"—), es decir, la aportación que entra allí por la oposición que manifiesta en el prejuicio denunciado y se desvela por esta oposición como extrañamente "otro".[86]

Esta dialéctica entre lo antiguo y lo nuevo, aquello inauténticamente mío y eso auténticamente mío, estará mediada por la interrogación. Es allí donde se producen las oportunidades de dejar el estado de abierto de seguir interrogando que, como se observa, proviene de los horizontes de sentido que la tradición históricamente presenta; se afecta a los individuos y las colectividades y se evidencia la actitud hermenéutica en cuanto toma de conciencia histórica: "cuando encontramos en la tradición algo que comprendemos, se trata siempre de un acontecer. Cuando alguien recoge una palabra de la tradición, cuando hace hablar a esa palabra, también a ese alguien le sucede algo".[87] Pregunta y respuesta, lo antiguo y lo nuevo, será diálogo con la tradición.

Volviendo a la relación entre comprender y preguntar, es necesario insistir en que allí se "da la experiencia hermenéutica en su verdadera

dimensión",[88] una hermenéutica ingenua haría solamente hincapié en la actividad interpretativa y comprensiva; pero en la propuesta gadameriana el interrogar las posibilidades hermenéuticas permite que aquel que desee comprender deje en suspenso aquello que comprende como verdad; allí está la verdadera esencia de la verdad: "preguntar permite siempre ver las posibilidades que quedan en suspenso [...] el que quiera pensar tiene que preguntarse".[89] Ahora bien, si preguntar es vital para la comprensión, y, en consecuencia, para una fundamentación de las ciencias humanas, entonces Gadamer verá en la ciencia —como ya lo hemos expuesto— un camino viable para acceder a la verdad, pero, a la vez, un grave impedimento para explorar rutas diferentes de comprensión del fenómeno humano: "la ciencia está siempre bajo ciertas condiciones metodológicas y los éxitos de las ciencias modernas obedecen a que la abstracción bloquea otras posibilidades interrogativas".[90]

En síntesis, el preguntar abre los horizontes de sentido en el que la tradición entra en juego, pero a la vez posibilita la toma de conciencia histórica, la historia efectual y sustancialmente el diálogo con el otro. Esta postura está muy cerca de lo que hacía Sócrates; pero, contrario a lo que en diversos campos se afirma respecto al pensamiento antiguo, Gadamer se ha ocupado de la "primacía del *ethos* sobre el *logos*, intentando demostrar que la pregunta socrática no se refiere, en contra de toda apariencia doxográfica, a la definición, sino a la conversación que con ella se abre".[91] El diálogo será la consecuencia necesaria del preguntar comprensivamente.

1.8 El otro y el diálogo

El lenguaje es fundamental para que el ser humano realice su ser en el mundo; desarrolla la toma de conciencia histórica. Los seres humanos no tienen simplemente lenguaje, sino que por este tienen mundo, el cual se constituye lingüísticamente,[92] y la existencia del lenguaje es patente solo en la conversación.[93] Como actualización de esa dimensión lingüística, el diálogo y la conversación —que en Gadamer parecen ser sinónimos— adquieren un papel relevante; en el diálogo, la palabra se puede proteger de cualquier abuso dogmático.[94] El diálogo es el espacio abierto en donde el lenguaje acontece: "es en el juego de pregunta y respuesta donde ofrece una perspectiva que no se encontraba ni en la mía ni en la del otro".[95]

Lo que resulta de la conversación dialogante no pertenece ni al uno ni

al otro, se construye en la esfera intersubjetiva; el acuerdo logrado implica que en la conversación se elabora un lenguaje común.[96] Igualmente, al conversar con los textos se justifica pensar de una *conversación hermenéutica*, en la que ha de crearse también un lenguaje común como en la conversación real.[97]

Por otra parte, debe considerarse que aun cuando hemos hablado del diálogo de personas, la temática necesita entenderse de forma más ambiciosa;[98] el diálogo se presenta también de formas diversas: "unos textos pasados, un conocimiento pasado o los productos de la capacidad artística de la humanidad llegan a nosotros. [...] no nos habla solo la obra de arte, sino cualquier dato humano que percibimos";[99] de ahí que la labor hermenéutica no se circunscribe únicamente a los textos orales o escritos, sino que se extiende a toda manifestación humana, que interpela nuestra tradición comprensiva y resignifica la manera de estar en el mundo como ser históricamente constituido.

Por ello, se dialoga con lo que históricamente se nos presenta para transformar la realidad dada en un contexto sociocultural concreto: "la transmisión y la tradición no conservan su verdadero sentido cuando se aferran a lo heredado, sino cuando se presenta como interlocutor experimentado y permanente en el diálogo que somos nosotros mismos. Al respondernos y al suscitar así nuevas preguntas demuestran su propia realidad y su vigencia".[100]

En estos términos, la ruta gadameriana nos lleva necesariamente a pensar en aquellos que dialogan, a reflexionar sobre los seres humanos concretos, aquellos que encarnan los problemas cotidianos y que enfrentan su propia constitución histórica como un decurso de acontecimientos en el que se pone en juego la *praxis* de lo humano. En este sentido, en el prólogo al libro *Introducción a la hermenéutica filosófica*, el mismo Hans-Georg Gadamer afirma —al hablar del entender en la hermenéutica— que el *otro* adquiere especial relevancia en la labor hermenéutica, ya que no es un objeto para el sujeto sino que, por el contrario, se sitúa en un lugar de intercambio lingüístico y vivencial.

Así, entonces: "el entender no es un método, sino una forma de convivencia entre aquellos que se entienden".[101] Aquí la hermenéutica pone su acento en la relación con el otro; no busca la objetivación, sino que invita al escucharse de forma mutua, tal como lo afirma categóricamente Gadamer.[102] Es en la relación con los otros en la que se evidencian las limitaciones del trato con los demás, y en ese sentido aparece nuestra

propia finitud, como seres arrojados en el mundo. Por ello —y para no sucumbir en la finitud— aparece la imperiosa necesidad de abrirse al otro mediante el diálogo, escuchándolo y reconociendo en él el *tú* que está en frente;[103] es la *experiencia del tú* en la que el otro se entiende como alteridad que me interroga y constituye la toma de conciencia histórica.

La *experiencia del tú* —a la que Gadamer se refiere— implica que el *tú* no es un objeto, y la experiencia que acontece tiene que ver con la persona:[104] esa experiencia es un fenómeno de índole moral, como también lo es el saber adquirido en esa experiencia de comprensión del otro.[105] Es en la toma de conciencia histórica en la cual de forma más clara se puede evidenciar la alteridad del otro y la del pasado.

Y con todo, también existe la incapacidad para el diálogo,[106] que es siempre el diagnóstico de alguien que no se presta al diálogo con el otro, porque no puede haber un lenguaje común o porque no se oye bien; en ambos casos se llega al distanciamiento, que en el fondo es una incapacidad de uno mismo.[107] En el hacerse capaz de entrar en el diálogo verá Gadamer la nota característica de la humanidad del ser humano,[108] y la incapacidad para ello "es más el reproche que hace alguien al que se niega a aceptar sus ideas que una carencia real del otro",[109] ya que el arte del comprender implica asumir el arte de escuchar, pero adicionalmente ha de añadirse el que el otro pueda tener razón.[110]

1.9 La aplicación

En un texto de homenaje a Gadamer por sus 100 años de vida, en el que participaron eminentes filósofos del siglo XX, Habermas recuerda[111] que *comprender* (*entender*) *y acontecer* (*Verstehen und Geschehen*) debía haber sido el título de *Verdad y método*,[112] y continúa diciendo que el éxito de esta obra no estriba tanto en la crítica a las ciencias del espíritu —que malentienden el concepto de comprender—, como en el desarrollo de una pregunta fundamental que subyace a sus investigaciones y a la que su hermenéutica debe responder: "el comprender del intérprete 'pertenece' a un acontecer que parte del texto menesteroso de interpretación".[113]

El comentario de Habermas remite necesariamente a que ese título inicial de obra de Gadamer refleja el carácter fundamental de la comprensión, la cual siempre acontece en un contexto histórico, es decir, no se queda solo en la reflexión lingüística racional, sino que fundamentalmente deviene en la aplicación. Se le acusa a la hermenéutica

de haber dejado de lado el problema de la aplicación,[114] pero es probable que ese sea el eje fundamental de tal campo de comprensión de lo humano. Gadamer recuerda que la hermenéutica romántica insistió en realizar la correcta interpretación y comprensión de un texto, ya que lanza al olvido la unidad entre comprensión, interpretación y aplicación. Desde antiguo, el problema hermenéutico se permitía una triple categorización: *subtilitas intelligendi* (comprensión), *subtilitas explicandi* (interpretación) y *subtilitas applicandi* (aplicación). Sin embargo, la fusión entre comprensión e interpretación dejó de lado la aplicación.[115] La hermenéutica designa entonces "una *prarxis* artificial [...] la labor de la hermenéutica es siempre esa transferencia desde un mundo a otro";[116] de esta forma, Gadamer deja al descubierto que la concepción romántica de la simple interpretación y comprensión de textos no basta para entender lo que de suyo le corresponde a la condición humana del entender, que es siempre aplicar.

Aplicar es el espacio abierto de ejercicio de la comprensión y la interpretación. No se reduce la actividad comprensiva a la simple intelección y explicación metodológica de un texto o un fenómeno, sino que involucra —sustancialmente— el alcance de actuación de tales comprensiones, o, si se desea, un nivel de *praxis* concreta que se explicita en la toma de conciencia histórica. Es decir, comprender es siempre aplicar y aquello es un acontecimiento que se encarna en la historicidad concreta del ser humano: la toma de conciencia histórica.

La conciencia histórica evoca aquello que proclama la tradición —en esto Gadamer se apoya en la hermenéutica jurídica y teológica— para ser "comprendido en cada momento y situación concreta de una manera nueva y distinta. Comprender es siempre también aplicar".[117] En consecuencia, la hermenéutica se debe preocupar especialmente por la comprensión de las tensiones alrededor del fenómeno compartido y la siempre cambiante situación desde la que se intenta comprenderlo. Esta movilidad histórica del comprender —insistirá el autor— será el centro de la toma de conciencia histórica en la hermenéutica, la cual deviene en aplicación.[118] Pero, adicionalmente, tener un sentido histórico va más allá del talento del oficio historiográfico en el que el pasado se retrotrae al presente, ya que involucra la vida misma del individuo dentro de un contexto sociocultural específico, hasta el punto de que nos permite "pensar expresamente en el horizonte histórico que es coextensivo con la vida que vivimos y que hemos vivido".[119]

Ahora bien, todo lo anterior se entiende —y aquí el mismo Gadamer

reconoce su cercanía con la propuesta heideggeriana de la hermenéutica de la facticidad— en la medida que se asume la comprensión misma como un acontecimiento, en el que se pone en juego la toma de conciencia histórica.[120] El acontecimiento es aquello que sucede en el ser humano de manera que lo sitúa en su *ahí* concreto; no es que las cosas le acontezcan, sino que él mismo es acontecimiento y se instaura en horizonte histórico. La toma de conciencia histórica permite el reconocimiento de la existencia como acontecimiento comprensivo y, a la vez, necesita de un saber histórico y un ser histórico, que deberían traducirse en la aplicabilidad.

Aplicar es, entonces, actuar críticamente dentro de los límites de la toma de conciencia histórica, más allá de la simple interpretación de textos, de la tradición, de los prejuicios, de la cultura y de los otros. En definitiva, en eso estriba la hermenéutica filosófica, en que todo comprender es siempre aplicar y como aplicación merece un horizonte contextual de saberes que determinan las actuaciones. Eso será llamado, en general, *racionalidad práctica*, la cual expresa la filosofía práctica, de la que habla Aristóteles.

1.10 Filosofía práctica, racionalidad práctica y saber práctico

La práctica es el asunto fundamental de la hermenéutica. Es en esta dimensión en la que se articulan los universos de significación en los que descansan las posibilidades existenciales del ser humano. En tal aspecto, Gadamer regresa a Aristóteles y reivindica la "filosofía práctica" fundada por el Estagirita, corriente que, ante el auge de la metodología de las ciencias naturales, ha quedado en la penumbra, pero a pesar de aquello sigue siendo ejemplo de "una tradición de ese saber que no se ajusta al concepto moderno de método".[121] Él mismo enuncia que el interés de su teoría hermenéutica es el de recuperar el legado socrático de la "sabiduría humana" en el que la propuesta aristotélica de la "filosofía práctica" ha de servir de modelo; tradición que conviene renovar,[122] puesto que en Aristóteles "la razón práctica y el conocimiento práctico no se pueden enseñar como la ciencia sino que obtienen su posibilidad en la *praxis* o, lo que es igual, en la vinculación interna al *ethos*".[123] Es decir, es en la capacidad práctica del ser humano en la cual se pone en operación el universo de significaciones en el que él puede acontecer en relación consigo mismo y con los otros, en cuanto ser que hace conciencia de su historia efectual.

Pero la filosofía práctica no es simplemente una opción metodológica para las ciencias hermenéuticas; se convierte en su auténtico fundamento.[124] Implica que cualquier posibilidad de desarrollar la filosofía práctica necesita de un espacio previo de reflexión filosófica "que nace de la existencia de la ética, de la solidaridad, de un sentido de comunidad incuestionable y asentado".[125] Por ello, la filosofía práctica posibilita acceder al ser humano en su relación existencial, hasta el punto de llegar a desocultar el sentido de la existencia en los asuntos concretos del lenguaje y la historicidad; en la *praxis* concreta el ser humano puede ser quien es. En este sentido, en un texto que data de 1991 titulado *La hermenéutica y la escuela de Dilthey*, el mismo Gadamer menciona que en la hermenéutica la *phrónesis* —la virtud moral— ocupa un lugar de relevancia, como también el peso de la amistad en la filosofía práctica de Aristóteles. Allí reconoce, también, que de forma similar la ética imperativa de Kant restituye la razón práctica sobre la base del concepto de *respeto* (*Achtung*), lugar en que las subjetividades pueden reconocerse y estimarse.[126] Por ello la amistad y el respeto han de configurar dimensiones fundamentales de la constitución de lo humano; estas son algunas de las condiciones en las que se puede ejercitar la *praxis* humana, elevando la *phrónesis* más allá de la mera comprensión virtuosa y devolviéndole su auténtico nivel de *praxis* humana.

Así las cosas, la filosofía práctica implica que para el uso concreto de los asuntos prácticos no se ha de recurrir a argumentaciones de tipo ontológico, metafísico o cosmológico, de ahí que se relacione directamente con la ética y la política, en cuanto a las actuaciones concretas. El ser humano "solo llega a ser lo que es y solo se apropia de su comportamiento por lo que hace, por el cómo de su acción".[127] En ese contexto, la hermenéutica se ancla fundamentalmente en la actualización de la filosofía práctica, la racionalidad práctica y el *saber práctico.* Al respecto, en la ya citada conversación con Dottori, aparece una afirmación de Gadamer que resulta vital para la comprensión del asunto de la filosofía práctica; allí recuerda que siempre trató de hacer algo distinto a lo de Heidegger al acceder a la filosofía desde el punto de vista práctico, tema que desde sus primeros trabajos se evidenció —sobre la base del tratamiento del concepto de *phrónesis* — pero especialmente en relación con el *saber práctico*, que en sus propias palabras: "tenía pensado desarrollar y que luego no lo he hecho".[128] Las palabras de Gadamer dejan entrever la necesidad de mirar nuevamente la comprensión del *saber práctico* en relación con la filosofía práctica y los alcances de la experiencia humana de

la comprensión.

El *saber práctico* no encuentra su perfección en el saber objetivo que orienta la *techné* —que como lo recuerda Gadamer, los griegos la entendieron como el conocimiento de aquello que puede ser fabricado y que tiene la posibilidad de llegar a alcanzar su propia perfección—, conocimiento que es enseñable y aprendible, cuya eficacia no depende de las cualidades éticas, morales o políticas de la persona que orienta este tipo de acciones. Por el contrario, en el *saber práctico* se conoce aquello posible en una situación vital del ser humano,[129] situación tal que necesariamente se relaciona con lo ético y lo político: "la *phrónesis* aristotélica había proporcionado un cierto tipo de modelo a su hermenéutica; Gadamer regresó a esta relación y consideró la relevancia de los problemas contemporáneos de la ética y la política".[130] En este conxteto, el *saber práctico*, como se ha dicho, se apoya sustancialmente en la comprensión del concepto *praxis*. Gadamer indica respecto al término que:

> [...] no sería correcto traducirlo por "acción". Tal vez sería mejor hablar de "actividad". Pues esto deja totalmente en suspenso en qué ha de consistir en cada caso tal actividad, que puede consistir también en palabras. Pero es siempre en todo caso un "estar en ello", en lo que se hace cada vez. Y ese "estar en ello" no tiene por qué ser un hacer y no necesita ser un "actuar".[131]

Así las cosas, el *saber práctico* comporta acciones concretas que se actualizan en la historicidad de los individuos, es decir, en la comprensión de las actuaciones. En estos términos, un tipo de saber de ese estilo se emparenta fundamentalmente con la comprensión de la *phrónesis* —virtud de la racionalidad práctica—,[132] tal como lo ratifica Gadamer en otro lugar cuando expresa: "la virtud aristotélica de la racionalidad, *la phrónesis*, resulta al final la virtud hermenéutica fundamental",[133] y, a la vez, la *finitud de nuestra experiencia histórica* que es el fundamento más determinante de la experiencia hermenéutica.[134] En esta perspectiva, la hermenéutica es primordialmente saber práctico y finitud histórica.

Aun cuando ya se ha dicho líneas atrás, es importante recordar que Gadamer entiende la *phrónesis* no solo como la virtud de la racionalidad práctica. Él va más allá. Involucra el diálogo que se pone en operación ante el acontecer del *saber práctico*; en eso estriba el aporte a los programas filosóficos de Aristóteles y Heidegger.[135] Otra particularidad del tratamiento del *saber práctico* en Gadamer consiste en reanimar la tradición

aristotélica, pero tomando el asunto del método —que para el Estagirita es algo dado y que la ciencia moderna reanima— y haciendo una crítica a la hegemonía metodológica de las ciencias modernas con miras a revitalizar la comprensión frente al conocimiento y ante la valoración del ser humano histórico y dialogante. Dicha rehabilitación de la filosofía práctica de Aristóteles deviene en la necesidad de ver en las prácticas concretas de los seres humanos una capacidad de ejercicio de las virtudes en clara deter minación ética y moral: "método filosófico comporta él mismo ya un cierto problema ético".[136]

Richard Rorty afirma que frecuentemente se le ha reprochado a Gadamer el haber inventado una forma lingüística del idealismo; no obstante, continúa el filósofo diciendo que "él ha conservado lo realmente valioso del idealismo, limpiándolo de toda escoria metafísica".[137] El comentario de Rorty bien puede aplicarse también a la rehabilitación de la comprensión de la filosofía práctica y la racionalidad práctica; es en el saber práctico en el que se pone en operación la toma de conciencia histórica, el diálogo que somos con la tradición y con el otro, la historia efectual; en fin, la verdadera actividad práctica de la hermenéutica, que siempre deviene en aplicación, que involucra lo individual y lo colectivo. Se trata de la ética, la moral, pero también de la política.

Notas al pie

[1]Aubenque, P., *Philosophie pratique et herméneutique. Réflexions sur le néoaristotélisme allemand contemporain.* En: Tolse, A. (Ed.), *Formes de rationalité et phronétique moderne.* Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 1995, p. 17.

[2]Gadamer, H.-G. *Verdad y método I.* Salamanca, Sígueme, 2001, p. 647.

[3]Cf. Aubenque, P., op. cit., p. 22.

[4]Gadamer, H.-G., *El último dios. La lección del siglo XX. Un diálogo filosófico con Riccardo Dottori.* Barcelona, Anthropos, 2010, p. 28.

[5]Grondin, J. *Introducción a Gadamer*, Barcelona, Herder, 2003, p. 19.

[6]Ibid., p. 17.

[7]Gadamer, H.-G. *Verdad y método I.* op. cit., p. 24. Siguiendo el uso común en lengua castellana asumiremos la expresión *ciencias humanas* para referirnos a *ciencias del espíritu*, expresión usada por Gadamer. Él mismo esboza lo problemático del término al ser traducido a otras lenguas: la expresión ciencias del espíritu — *Geisteswissenschaften* — fue introducida por Schiel en 1854 para reproducir el término *moral sciences* utilizado por John Stuart Mill. Gadamer recuerda que en el ámbito francófono se habla de *lettres*; menciona también que en general no se utiliza la expresión inicial *moral science* que fue desplazada y se pasó a decir *humanities* hasta usarse en el ámbito norteamericano la denominación *human sciencies*, que corresponde con aquello que en los países del Este se llama *ciencias del ser humano* (cf. Gadamer, H.-G., *El giro hermenéutico.* Madrid, Cátedra, 1995, p. 123; véase también al respecto Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*, op. cit., pp. 31, 644). En esta misma discusión, algunas veces utiliza Gadamer el concepto de *ciencias históricas modernas* como sinónimo de ciencias del espíritu (cf. Gadamer, H.-G., *El problema de la conciencia histórica*, Madrid, Tecnos, 2001, p. 42; y también en *Acotaciones hermenéuticas*, Madrid, Trotta, 2002, p. 143). No obstante, conservaremos en algunas citas directas —especialmente en las que provienen de *Verdad y método* — la expresión *ciencias del espíritu* a tenor de la mejor comprensión del fragmento correspondiente.

[8]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II.* Salamanca, Sígueme, 1998, p. 375.

[9]Grondin, J. *Introducción a Gadamer.* op. cit., p. 21.

[10]Gadamer, H.-G. *Verdad y método II.* op. cit., p. 381.

[11]Idem.

[12]Ibid, p. 382. Los primeros encuentros académicos de Gadamer con Heidegger se dieron en el marco de la hermenéutica. En abril de 1923 Heidegger pronuncia en Friburgo unas lecciones tituladas: *Hermenéutica de la facticidad* y también orienta un seminario sobre el libro sexto de la *Ética a Nicómaco*; a ambos espacios académicos asiste Gadamer y queda muy impresionado por la manera como Heidegger reconceptualiza el saber práctico de Aristóteles, "aquella *phrónesis* que él recomendará en *Verdad y método* " (cf. Grondin, J. *Introducción a Gadamer.* op. cit., p. 24).

[13]Grondin, J. *Introducción a la hermenéutica filosófica*, Barcelona, Herder, 1999, p. 19. También Gadamer dirá "mi esbozo de una hermenéutica filosófica", haciendo suya la tarea de

configurar este campo de indagación (cf. H.-G., Gadamer, *Verdad y método I.* op. cit., p. 659). De forma similar afirmará: "Mi hermenéutica filosófica intenta justamente seguir la orientación del Heidegger tardío y hacerla accesible de un modo nuevo" (Gadamer, *Verdad y método II*, op. cit., p. 18). En estos ejemplos, se puede corroborar cómo Gadamer ha asumido para sí la labor de configuración una forma particular de hermenéutica que toma el carácter de filosófica.

[14]Grondin, J. *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona, Herder, 2008, p. 71.

[15]Gadamer, H.-G. *Verdad y método I.* op. cit., p. 25.

[16]Grondin, J. *Introducción a la hermenéutica…* op. cit., p. 19.

[17]Gadamer, H.-G., *El último dios…*, op. cit., p. 28. De forma más directa recuerda el filósofo que durante toda la época de estudios con Paul Natorp y Nicolai Hartmann le acompañó el sentimiento de una carencia (cf. Gadamer, H.-G., *Los caminos de Heidegger.* Herder, Barcelona, 2003, p. 279).

[18]Obra que apareció por primera vez en 2000, con el nombre de *Die Lektion des Jahrunderst: Ein philosophischer Dialog mit Riccardo Dottori.* Prontamente fue publicada en italiano en 2002 con el título de *L'ultimo dio. Un dialogo filosófico con Riccardo Dottori* y en 2006 en lengua inglesa: Hans-Georg, Gadamer, *A century of philosophy. A conversation with Riccardo Dottori.* La versión en castellano es de 2010, con el título: *El último dios. La lección del siglo XX. Un diálogo filosófico con Riccardo Dottori.*

[19]Gadamer, H.-G., *El último dios…* op. cit., p. 27.

[20]Ibid., p. 25.

[21]Gadamer, H.-G., *El problema…* op. cit., p. 96.

[22]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II.* op. cit., p. 43.

[23]Gadamer, H.-G., *Acotaciones…* op. cit., p. 27.

[24]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I.* op. cit., p. 23.

[25]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II.* op. cit., p. 43.

[26]Grondin, J., *Introducción a la hermenéutica.* op. cit., p. 12.

[27]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II.* op. cit., p. 52 y ss.

[28]Ibid., p. 55.

[29]Gadamer, H.-G., *Estética y hermenéutica.* Madrid, Tecnos, 2001, p. 114.

[30]Grondin, J., *Introducción a Gadamer.* op. cit., p. 19.

[31]Gadamer, H.-G., *El problema…* op. cit., p. 41.

[32]Gadamer, H.-G., *El giro…* op. cit., 117.

[33]Gadamer, H.-G., *El problema…* op. cit., p. 41.

[34]Ibid., p. 42.

[35]Ibid., p. 43.

[36]Idem.

[37]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II*. op. cit., p. 135.

[38]Ibid., p. 141.

[39]Ibid., p. 141.

[40]Ibid., p. 143.

[41]Gadamer, H.- G., *El giro*… op. cit., p. 121.

[42]Gadamer, H.-G., *El problema* … op. cit., p.44. También al inicio de *Verdad y método II* Gadamer insiste que es vital comprender bien el lugar que ocupa en su filosofía el asunto de la toma de conciencia histórica, que no es un método para la hermenéutica; va más allá en la medida que tampoco es simple conciencia —continúa el filósofo—, es "más ser que conciencia", con lo cual señala una distancia frente a Heidegger, pero toma como base la ruta esbozada por él, fundamentalmente en su pensamiento tardío. Gadamer, H- G., *Verdad y método II*. op. cit., p. 18.

[43]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*. op. cit., p. 10.

[44]Ibid., p. 10.

[45]Ibid., p. 10.

[46]Grondin, J., *Introducción a Gadamer*. op. cit., p. 229.

[47]Gadamer, H.-G., *El último dios*… op. cit., p. 23.

[48]Grondin, J., *Introducción a la metafísica*, Barcelona, Herder, 2006, p. 368.

[49]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*. op. cit., p. 547.

[50]Ibid., p. 148.

[51]Ibid., p. 549.

[52]Grondin, J., *Introducción a Gadamer*. op. cit., p. 230.

[53]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*. op. cit., p. 549.

[54]Gadamer, H.-G., *El problema*… op. cit., p. 72.

[55]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*. op. cit., p. 551.

[56]Ibid., p. 552.

[57]Este aspecto ha sido fuente de muchos malentendidos, porque puede acusársele de un tradicionalismo, especialmente por la forma en que Gadamer acude a la filología clásica, especialidad que utiliza con frecuencia (cf. Grondin, J., *Introducción a Gadamer*. op. cit., p. 154).

[58]La mencionada charla fue transcrita por Ralf Kaczerowsky, la cual fue revisada por Gadamer, quien autorizó su aparición con el título *Hermenéutica y autoridad* : *un balance*. En: Gadamer, H.-G., *Acotaciones*… op. cit., pp. 59-65.

[59]Descartes, René. *Discurso del método, Meditaciones metafísicas. Reglas para la condición del espíritu*. México, Porrúa, 1999, p. 14.

[60]Gadamer, H.-G., *Acotaciones* … op. cit., p. 61.

[61]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*. op. cit., p. 344.

[62]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II*. op. cit., p. 258.

[63]Ibid., p. 68.

[64]Gadamer, H.-G., *Acotaciones…* op. cit., p. 60.

[65]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*. op. cit., p. 346.

[66]Ibid., p. 345 y ss.

[67]Ibid., p. 344 y ss.

[68]Ibid., p. 339.

[69]Ibid., p. 340.

[70]Ibid., p. 337.

[71]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II*. op. cit., p. 179.

[72]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*. op. cit., p. 333.

[73]Ibid., p. 344.

[74]Gadamer, H.-G., *El giro…* op. cit., 120.

[75]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*. op. cit., p. 344.

[76]Ibid., p. 345.

[77]Ibid., p. 121.

[78]Gadamer, H.-G., *El problema…* op. cit., p. 108.

[79]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*. op. cit., p. 346.

[80]Ibid., p. 353.

[81]Gadamer, H.-G., *El problema…* op. cit., p. 111.

[82]Ibid., p. 112.

[83]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*. op. cit., p. 447.

[84]Gadamer, H.-G., *El problema…* op. cit., p. 112 y ss.

[85]Ibid., p. 113.

[86]Idem.

[87]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II*. op. cit., p. 141.

[88]Gadamer, H- G., *Verdad y método I*. op. cit., p. 453.

[89]Ibid., p. 453.

[90]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II*. op. cit., p. 219.

[91]Gadamer, H.-G., *El giro…* op. cit., p. 146.

[92]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*. op. cit., p. 531.

[93]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II*. op. cit., p. 203.

[94]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*. op. cit., p. 446.

[95]Gadamer, H.-G., *El giro…* op. cit., p. 146.

[96]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I.* op. cit., p. 457. En otro texto Gadamer distingue —no de forma definitiva— tres situaciones auténticas en las que el diálogo conserva su verdadera función: a) La negociación: si la conversación tiene éxito, se produce un equilibrio en el que se juegan los intereses representados. La condición de la negociación es que se pueda ver a la contraparte como interlocutor válido, es decir, como otro; allí es necesario saber escuchar —nota característica de cualquier diálogo— para saber autolimitarse. b) El diálogo terapéutico: se intenta recuperar el diálogo a través de la terapia —Gadamer se refiere aquí principalmente al psicoanálisis—, llevando a que la persona afectada por alguna patología pueda abrirse por medio del lenguaje. La situación inicial es la incapacidad para el diálogo por la que la persona no quiere, ni puede, escuchar a los otros y por medio de las terapias se pretende llegar a la cura de la incapacidad. Aquí la incapacidad para el diálogo es una confesión que abre las posibilidades. c) La conversación familiar: en la que se busca un lenguaje común, que por su particularidad sea accesible a los interlocutores; sin embargo, fácilmente se cae en la restricción por la cual no se reconoce al otro como capaz de dialogar; esa incapacidad proviene del individuo y no del otro (cf. Gadamer, H.-G., *Verdad y método II.* op. cit., p. 208).

[97]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I.* op. cit., p. 466.

[98]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II.* op. cit., p. 205.

[99]Ibid., p. 142.

[100]Ibid., p. 143.

[101]Grondin, J., *Introducción a la hermenéutica…* op. cit., p. 12.

[102]Ibid., p. 13.

[103]Gadamer, H.-G., *El último dios…* op. cit., p. 34

[104]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I.* op. cit., p. 134. Al respecto la investigadora Anna Pagès ve en esta afirmación un claro rasgo del fundamento cristiano de la hermenéutica de Gadamer (cf. Pagès, A., *Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y trasmisión cultural*, Barcelona, Herder, 2006, p. 142).

[105]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I.* op. cit., p. 434.

[106]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II.* op. cit., p. 203.

[107]Ibid., p. 209.

[108]Ibid., op. cit., p. 209.

[109]Ibid., op. cit., p. 210.

[110]Gadamer, H.-G., *El giro…* op. cit., p. 227.

[111]Habermas, J., "¿Cómo es posible la metafísica después del historicismo?". En: Habermas, J., et al., *El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Homenaje a Hans-Georg Gadamer.* Madrid, Síntesis, 2001. El libro referenciado recoge textos que provienen, en su mayoría, de un coloquio académico desarrollado al día siguiente de la celebración del cumpleaños centenario de Gadamer el 11 de febrero de 2000, organizado en conjunto por la Ruprecht-Karl-Universität de Heidelberg y la Academia de las Ciencias de Heidelberg. El discurso de homenaje, que también allí aparece, estuvo a cargo de Erwin Teufel.

[112]En 1959 Gadamer entregó un escrito de 500 páginas que llevaba por nombre *Rasgos fundamentales de una hermenéutica filosófica* (*Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*), título que el editor no encontró muy atractivo. Posteriormente Gadamer piensa en el título *Entender y acontecer* (*Verstehen und Geschehen*), pero este recuerda demasiado la obra de Bultmann titulada *Creer y entender* (*Glauben und Verstehen*), así que finalmente Gadamer propone *Verdad y método* (*Wahrheit und Methode*) (cf. Grondin., J., *Introducción a Gadamer.* op. cit., p. 33).

[113]Habermas, J., "¿Cómo es posible…?" op. cit., p. 99.

[114]Apartes de este capítulo se encuentran también en Barragán, D., "Pedagogía hermenéutica. Algunas categorías de comprensión a partir de Hans-Georg Gadamer". En: Prada, M. (Ed.), *Ensayos sobre hermenéutica y educación.* Bogotá, Universidad de San Buenaventura, 2011, pp. 31-50.

[115]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I.* op. cit., p. 378.

[116]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II.* op. cit., p. 95.

[117]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I.* op. cit., p. 380.

[118]Idem.

[119]Gadamer, H.-G., *El problema…* op. cit., p. 43.

[120]Ibid., p. 96.

[121]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II.* op. cit., p. 296.

[122]Ibid., p. 394.

[123]Ibid., p. 394.

[124]Ibid., 394.

[125]Gadamer, H.-G., *El giro…* op. cit., p. 218.

[126]Ibid., p. 146.

[127]Gadamer, H.-G., *El problema…* op. cit., p. 82.

[128]Gadamer, H.-G., *El último dios…* op. cit., p. 24.

[129]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II.* op. cit., p. 159.

[130]Dostal, R. "Gadamer: The Man and His Work", En: Dostal R. (Ed.), *The Cambridge companion of Gadamer.* Cambridge, University Press, 2002, p. 31.

[131]Gadamer, H.-G., *Acotaciones…* op. cit., p. 21.

[132]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II.* op. cit., p. 294.

[133]Ibid., p. 316.

[134]Gadamer, H.-G., *Verdad y método I.* op. cit., p. 547.

[135]Gadamer, H.-G., *El último dios…* op. cit., p. 25.

[136]Gadamer, H.-G., *El problema…* op. cit., p. 82.

[137]Rorty, R., "El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Para Hans-Georg Gadamer, en su centenario". En: Habermas, et al., *El ser que puede ser…* op. cit., p. 50.

2. Racionalidad práctica: Heidegger

Gadamer afirma: "en el caso de Heidegger [...] su mérito consistió en devolverle la vitalidad a Aristóteles",[1] vigor que el italiano Franco Volpi enuncia como la más fuerte presencia aristotélica en el siglo XX,[2] lo cual lo convierte en uno de los filósofos más importantes de nuestros días, hasta el punto de incidir en muchas de las tendencias filosóficas en diversos lugares del mundo. No son pocas las tensiones que se han generado respecto a sus actuaciones y sus compromisos políticos; sin embargo, muchas de sus propuestas pueden hacer reflexionar sobre el sentido del saber práctico.

2.1 Contexto general

Después de la guerra —atestigua Habermas— fue Gadamer quien luchó insistentemente por la rehabilitación de Heidegger; incluso se esmeró para que se realizara un escrito en homenaje por su cumpleaños 60 y se impuso para que fuera nombrado miembro de la Academia de Ciencias de Heidelberg.[3] Estos gestos muestran el gran aprecio del discípulo por el maestro, puesto que intentó rescatarlo de la marginación sufrida, una vez culminada la guerra, a causa de la manifiesta adhesión al partido nacionalsocialista, tema que aún hoy sigue abriendo polémica frente a sus actuaciones.[4] Gadamer considera que Heidegger "evidentemente no podía ser antisemita"[5] y también lo certifica Rüdiger Safranski cuando recuerda que, en el sentido estricto del sistema, Heidegger no fue antisemita o racista, ya que en sus escritos no parecen alusiones en este sentido. En "la construcción de un nuevo mundo espiritual para el pueblo Alemán, no quiere [Heidegger] excluir de esta tarea a nadie que esté dispuesto a colaborar con ella",[6] insistirá Safranski.

Este autor exhorta a que es necesario ver las tensiones del contexto que indican cómo se puede entender la obra de Heidegger y sus actuaciones a partir de los horizontes comprensivos de su época. Insiste en que Heidegger da muestras de un comportamiento que no se asemejaba con el antisemitismo ideológico, pero sí se nota una clara identificación con el antisemitismo de competencia —denominación de Sebastian Haffner— en la que se rechaza el hecho de una cultura dominante por parte de los judíos, en correspondencia con la población total.[7] Por otra parte, también pone sobre el tapete que aun cuando el antisemitismo no fue el motivo para adherirse a la revolución nacionalsocialista, tampoco las actuaciones brutales del movimiento le asustaron; él no apoyó tales acciones pero tampoco se manifestó directamente en contra de ellas. Heidegger creyó en Hitler, tal como lo declaró él mismo en 1945 ante la comisión de depuración de la Universidad de Friburgo; en esos primeros años estaba hechizado por el *Führer*, vuelve a recordar Safranski,[8] y complementa diciendo que a Heidegger "la revolución nacionalista lo electrizó filosóficamente".[9] En esta misma dirección, recientemente han aparecido los *Cuadernos negros*, obra en la que el mismo Heidegger presentaría argumentos antisemitas. Al respecto Peter Trawny, editor de estos, afirma:

> El pensamiento de Heidegger no está manchado de forma sistemática por el antisemitismo. Hay que entender que en cierto periodo, a finales de los años treinta, su pensamiento entró en una crisis. Y esta crisis lo abrió a las ideas antisemitas. Pero él vivió un proceso para abandonar todas esas ideas y eso le tomó tres o cinco años. Una fecha muy importante en este contexto es, a mi forma de ver, el regreso de la filósofa judía Hannah Arendt a Alemania en 1950. En ese reencuentro Heidegger probablemente halló la posibilidad de dejar atrás esas ideas. Por supuesto, no tenemos casi ningún documento de este suceso, pero sí disponemos, por ejemplo, de un poema que él le escribió a Arendt, donde se encuentran algunas pistas de una disculpa. Pienso que Heidegger sigue siendo uno de los pensadores más importantes del siglo XX, a pesar de que los comentarios antisemitas son graves y a pesar que tengamos que ocuparnos de ellos.[10]

Con este marco de referencia, se puede decir que el error de Heidegger consistió fundamentalmente en asumir con ceguedad que el nacionalsocialismo permitiría un cambio radical de época, asunto en el que

creía ver una oportunidad para sus propuesta filosóficas, lo cual comprometió sus alcances filosóficos al pretender buscar su filosofía en el campo de la arena política; así lo confesará a Jaspers en una carta del 8 de abril de 1950, cuando afirma que soñó políticamente y por esa razón se equivocó.[11] La manifestación más clara de ello fue su corto rectorado en Friburgo, al que llegó promovido por el *partido*; fue nombrado el 21 de abril de 1933 y pronunció su discutido discurso de toma de posesión el 27 de mayo; en ese cargo realizará acciones abiertamente políticas.[12] Sin embargo, pronto se desencanta del nacionalsocialismo y dimite el 14 de abril de 1934.[13] No se trata de ocultar el error político de Heidegger —eso es claro—; incluso Gadamer le reprocha el silencio guardado al darse cuenta de tan garrafal falla; pero con todo —refiriéndose al tema— insiste que "no debería asombrarnos que un hombre de capacidad de pensamiento superior a los demás se equivoque".[14]

Como persona, dice Gadamer, "él era un maestro del pensar y un maestro del enseñar, capaz de guiarlo a uno hacia otros maestros del pensamiento";[15] pero también, en un tono menos apologético, afirma de manera categorial: "una vez más no debo callar ante Heidegger, una es cosa cierta: nunca pensó en los demás. Siempre filosofó a fin de alcanzar su propia tranquilidad en relación al fin, a la muerte, a Dios, etcétera";[16] y agrega que "él utilizaba todo eso para dialogar consigo mismo, solamente consigo mismo".[17] Sus errores frente a las posturas políticas siguen estando en la palestra de la reconstrucción de la historia del pensamiento del siglo XX. En un detallado estudio sobre Heidegger, Pierre Bourdieu invita a pensar sobre la manera cómo ha de hablarse de una ontología política en la obra heideggeriana, por lo que es ingenuo situar al filósofo solo en el campo político;[18] es cierto que abiertamente creyó en el nacionalsocialismo, pero también es verdad que son innumerables las pruebas en las que manifiesta su intención de "desmarcarse de las formas más marcadas de la ideología nazi".[19]

Sin desconocer la importancia del tema controversial del actuar político, debe reconocerse en Heidegger a un pensador que ha aportado muchísimo a la redirección del pensamiento occidental y a los giros que determinan los desarrollos teóricos que en la actualidad ha tomado la filosofía; de él debe decirse que, como lo afirma Safranski: "no creó ninguna filosofía constructiva en sentido de una imagen del mundo o de una doctrina moral. No hay 'resultados' en el pensamiento de Heidegger, a la manera como hay 'resultados' en la filosofía de Leibniz, Kant o

Schopenhauer. La pasión de Heidegger era preguntar, no responder".[20]

Por otro lado, también debe mencionarse que Franco Volpi afirma que cada siglo posee un gran pensador y Heidegger es el del siglo XX. Según el filósofo italiano, nadie después de Hegel se había atrevido a revaluar en conjunto la historia de la filosofía occidental, en relación con la actualidad y sus lazos con el pensar griego.[21] Lo anterior significa que las posibilidades para explorar su pensamiento están allí expuestas para ser tratadas de modos diversos, especialmente en la actualidad, en la que la filosofía tiene que dialogar e interpelar a otros campos del saber a fin de aportar nuevas comprensiones del mundo de la vida y a sus relaciones con diversas disciplinas.

En términos amplios, Heidegger presenta una línea de reflexión que nos invita a profundizar sobre la ruptura con la modernidad y, en general, con la historia del pensamiento occidental. Es claro que deposita su confianza en las posibilidades del intelecto humano, no pensado este como algo acabado, sino en cuanto dinamismo constante, hasta el punto de que cada uno debe buscar sus propias rutas reflexivas: "porque el hombre es un ser pensante, esto es meditante".[22] Este rasgo hace que se evidencie, de entrada, una ruptura con los sistemas anteriores en los que todo le está dado al individuo, incluso la posibilidad de autodeterminar sus propias posibilidades de pensamiento. Esto se expresa en el hecho de que Heidegger muestre su desconfianza en los métodos de aproximación a la realidad que impone la ciencia moderna.

La obra del filósofo se enmarca dentro de los cuestionamientos frente a la construcción que la racionalidad occidental ha hecho de la metafísica y de la ontología, lo que afecta de manera definitiva también a las concepciones de ciencia y sujeto. En un curso dictado como profesor no numerario (*Privatdozent*) de la Universidad de Friburgo, entre el 25 de enero y el 16 de abril de 1919, que apareció en castellano con el título *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo* —obra conocida también como *Semestre de emergencia por motivos de guerra o semestre de posguerra* —, recuerda el autor su relación con el método en la filosofía y la manera como la ciencia ya no se puede concebir solamente desde la tensión entre lo objetivo y lo subjetivo, tema que determina el contexto del estatuto del conocimiento de la época, en el que prima lo científico como discurso hegemónico.

En esta lección de posguerra, Safranski ve una participación del joven Heidegger en las disputas de su tiempo; el biógrafo recuerda que el

ambiente cultural estaba enmarcado por la crítica a la ciencia y a las promesas de la tecnología, en las que el mesianismo religioso y político impregnaba la sociedad alemana después de la Primera Guerra Mundial.[23] También en la citada obra se aprecia una clara distancia frente a la fenomenología husserliana, especialmente en lo relacionado con el ver fenomenológico, que se identifica con la descripción que hace derivar la investigación fenomenológica en una objetivación inevitable.[24] Dando un paso más allá, Heidegger manifestará de forma directa su opción fundamental por la hermenéutica, y llega incluso a cerrar el escrito diciendo: "la vida es histórica; ninguna fragmentación en elementos esenciales, sino conexión e interrelación".[25]

La distancia con la fenomenología se esboza de formas diversas; una de ellas aparece en el parágrafo siete de *Ser y tiempo* —obra que estará dedicada a su maestro Husserl— cuando afirma que por fenomenología entenderá "hacer ver desde sí mismo aquello que se muestra, y hacerlo ver tal como se muestra desde sí mismo".[26] En el parágrafo en cuestión, Heidegger recuerda que el término *fenómeno* —*phainómenon*, φαινόμενον — está emparentado primariamente con el verbo *phaínesthai* — φαίνεσθαι—, que significa 'mostrarse'; en consecuencia, fenómeno se puede entender como lo que se muestra, lo automostrante, lo patente. Pero, por otro lado, *phaínesthai* es la voz media de *phaíno* —φαίνω— que primariamente significa 'sacar a la luz del día', 'poner en claridad', y a su vez esta palabra pertenece a la raíz *pha-* —φα—, lo mismo que *phos-* —φως—: 'luz', 'claridad'.

Con estas indicaciones Heidegger propone comprender el fenómeno como *lo-que-se-muestra-en-sí-mismo*, o también como lo patente. Heidegger dejará de hablar propiamente de fenomenología de forma explícita sin que la abandone como horizonte metódico; si bien es cierto que la fenomenología es importante para la comprensión de su pensamiento, hay que mencionar que se transformará en una fenomenología hermenéutica.[27]

Por otra parte, el cuestionamiento de Heidegger a la metafísica occidental se ancla en la comprensión del concepto *ser* en cuanto histórico; así, por ejemplo, en el primer parágrafo de *Ser y tiempo* —texto aparecido por vez primera en la primavera de 1927— afirma que la comprensión del ser se ha convertido en un dogma, que hace pensar que la pregunta por el sentido del ser sea superflua. La pregunta con la que abre esta obra nos deja entrever la potencia de su pensamiento; y es que allí la cuestión tiene que ver con despertar el sentido por la pregunta que interroga por el

sentido del ser.[28]

He aquí un rasgo eminentemente hermenéutico: despertar el sentido no por el preguntarse por el ser, sino por la pregunta que interroga por el sentido de este. Vale decir que, para Heidegger, el sentido del ser tiene que ver con lo histórico, y la dilucidación de este tema lo ocupará no solo en *Ser y tiempo*, sino que lo acompañará el resto de su vida.[29] Tal intencionalidad inicial de Heidegger —transversal en su pensamiento— determinará que se le atribuya la superación de la metafísica tradicional, hasta el punto de que —según Gadamer— al final de su vida "llegó tan lejos como para no utilizar la palabra filosofía".[30]

Ahora bien, la crítica que Heidegger lanza a la metafísica occidental se encarna en una opción fundamental por la ontología —término que preferirá en sus escritos—, la cual deriva necesariamente en la comprensión del ser en la medida que existe una interpretación y comprensión de lo humano como ahí histórico, nominada por él como *Dasein*,[31] eje fundamental de toda su doctrina: "todo el pensamiento de Heidegger, le gustaría a uno decir casi toda su metafísica, consiste en llamar al *Dasein*, lo mismo que a la filosofía, a esta experiencia elemental del ser, capaz de alterar todas las certezas".[32]

El *Dasein* será en Heidegger la piedra angular de su pensamiento, por el cual se hace una destrucción de la metafísica tradicional, al poner el punto de atención en lo histórico que acontece en la subjetividad. Sin embargo, la metafísica no deja de ser un asunto controversial en su pensamiento; será, en palabras de Grondin, "su tema, su musa, su interlocutora, pero también su enemiga más feroz".[33] Finalmente, la metafísica es la tierranatal de Heidegger, quien como estudiante de teología se formó primero en la metafísica tomista —no debe olvidarse que sus primeras inquietudes fueron religiosas—,[34] incluso Gadamer afirma categóricamente que: "Heidegger con su filosofía intentó siempre la búsqueda de Dios".[35]

Otro aspecto crucial en Heidegger es la forma como se acercó al nihilismo; "Nietzsche me ha arruinado", repetía constantemente en su círculo familiar.[36] La doctrina nietzscheana penetró con profundidad en su contexto filosófico y existencial. Al respecto, Gianni Vattimo ha visto en la obra de Heidegger irrupciones del nihilismo; también Franco Volpi afirma que él:

> [...] no logró volver a levantarse filosóficamente desde el *de profundis* de

> Nietzsche. En la luz triste del agotamiento, el Ser —ese huésped habitualmente fugaz de nuestros pensamientos— permanece siendo para el gran Heidegger la última quimera que valga la pena soñar. Todos sus esfuerzos se orientan hacia esta única meta, el Ser, pero los senderos se han interrumpido. Su intermitente experimentación filosófica y su "proceder a tientas" en este sueño se ha prestado a críticas virulentas.[37]

Las anteriores líneas introductorias han querido contextualizar brevemente el pensamiento heideggeriano, autor polémico por sus decisiones políticas, por sus opciones deconstructivas de la metafísica. Pero a pesar de nunca ofrecer una valiente explicación de sus compromisos políticos,[38] al parecer sigue siendo un filósofo de no poca envergadura para la comprensión del pensamiento occidental de nuestra época, ante lo cual Franco Volpi llega a exaltar la grandiosa conexión del filósofo alemán con Aristóteles:

> [...] el pensamiento heideggeriano representa un punto denso de la presencia de Aristóteles en nuestro siglo. Este pensamiento no solo nos ofrece una interpretación de Aristóteles, sino que también representa un esfuerzo radical por renovar en una concepción estimulante e inspiradora problemas fundamentales que por primera vez son aprehendidos en los textos aristotélicos y mostrados al pensamiento occidental.[39]

Las páginas que siguen abordarán algunos tópicos conceptuales para la comprensión de algunas categorías heideggerianas que servirán de marco de referencia para la presente investigación. Se desarrollarán dos campos problemáticos: el *Dasein* y la vida fáctica, y dos elementos configuradores: la hermenéutica de la facticidad y la presencia.

Tabla 2. **Elementos de compresión de la racionalidad práctica en Heidegger**

Horizonte de comprensión	Categoría	Claves de comprensión
Campos problemáticos	El *Dasein*	Oposición al sujeto moderno Se interpreta en función de la historicidad Está en el mundo y se ocupa de este Se comprende comprendiéndose

		Es encontrarse Es comprendido en el lenguaje Cuida de sí y de los otros Le pertenece la vida fáctica	
	La vida fáctica	El ser fáctico es el *Dasein*	*La curiosidad:* Incapacidad de quedarse en lo inmediato Abre horizontes Permite la *distracción*
Campos problemáticos	La vida fáctica	Acontece como posibilidad de ocuparnos. Allí se juega la historicidad	*El cuidado:* Estructura fundamental del existir Arreglárselas con la existencia Permite curiosear el mundo Cuidar de los otros
Lo cotidiano: Domina la vida del *Dasein* Mienta la temporalidad Ocupa la atención Permite la *distracción* Riesgo: hundirse en la oscura pesadez de la cotidianidad			
Elementos configuradores	Hermenéutica de la facticidad	Acontecer histórico del *Dasein* Más allá de la interpretación y comprensión Entenderse con el mundo (fáctico) hermenéuticamente Modo propio de existencia del *Dasein* Condición de posibilidad de una ética	
La presencia	Modo de estar en el mundo Temporalidad Pasado, presente y futuro: condición de la presencia Existir significa estar presente		

Fuente: elaboración propia.

2.2 El *Dasein*

Heidegger legará al pensamiento contemporáneo una nueva comprensión de lo humano bajo el nombre de *Dasein*.[40] A pesar de que, según Gadamer —recordando las palabras del mismo Heidegger—, en *Ser y tiempo* no se pretendió una antropología filosófica, sí existen descubrimientos antropológicos importantes, y más bien de lo que se trataba era de un camino nuevo hacia la metafísica.[41] El *Dasein* no es —a la usanza de la tradición— aquel que se comprende desde la mismidad de su yo, no es más el sujeto que a la manera moderna se pretende portador de conocimiento verdadero y estable: "quizá el hombre moderno, 'el hombre más moderno', sea un 'sujeto', y quizá esto tenga sus fundamentos propios".[42] No obstante, esto no garantiza que la totalidad de lo humano se tenga que entender desde estos parámetros o que siempre nos hubiéramos entendido como sujetos o que de hecho tengamos que seguir haciéndolo. Este giro conceptual confronta a la historia de la ontología occidental, especialmente en lo que tiene que ver con la concepción totalizante del sujeto propuesto por Descartes o por Kant. Tal orientación se ve claramente cuando Heidegger afirma:

> Al adoptar la posición ontológica cartesiana, Kant incurre en una omisión esencial: la omisión de una ontología del *Dasein*. Esta omisión es decisiva, precisamente en la línea más propia del pensamiento de Descartes. Con el *cogito sum*, Descartes pretende proporcionar a la filosofía un fundamento nuevo y seguro. Pero lo que en este comienzo "radical" Descartes deja indeterminado es el modo de ser de la *res cogitans*, más precisamente, el *sentido del ser del "sum"*. La elaboración de los fundamentos ontológicos implícitos del *cogito sum* constituye la segunda estación del camino que remonta destructivamente la historia de la ontología. Descartes no podía menos que omitir la pregunta por el ser, sino también porque llegó a la opinión de que con el absoluto "estar cierto" del *cogito* quedaba dispensado de la pregunta por el sentido del ser de este ente.[43]

En oposición a este dogma histórico, Heidegger presentará una ruta diferente de pensar lo humano a través del *Dasein*, que se sitúa e interpreta propia e históricamente en función de su historicidad:[44] "[…] la vida es

histórica; ninguna fragmentación en elementos esenciales, sino conexión e interrelación".[45] Concebir lo humano como historicidad significa que el *Dasein* simplemente no conoce el mundo, ni se piensa él mismo para fundar o transformar su realidad objetiva; por el contrario, le "pertenece esencialmente el estar en el mundo".[46] El mencionado giro implica presentar ante la filosofía occidental al *Dasein* como un arrojado en el mundo, para quien el entorno adquiere sentido; así se abre más allá del pensar en su mismidad —al estilo moderno—, y se ocupa del mundo, arreglándoselas también consigo mismo: "el *Dasein* no es tan solo un ente que se presenta entre otros entes. Lo que lo caracteriza ónticamente es que a este ente *le va* en su ser este mismo ser. La constitución de ser del *Dasein* implica que el *Dasein* tiene en su ser una relación de ser con su ser".[47]

En el fondo, lo que hace Heidegger —distanciándose de la tradición grecocristiana y moderna— es sondear el fundamento —*grund*— de lo humano; el sujeto moderno ya no tiene aquí cabida. Buscar tal fundamento no significa ir a la causa última; en la filosofía de Heidegger se entiende esta búsqueda como el "dar acogida de sí, el reunir en sí, reunión que garantiza lo abierto, aquello en donde todo ente es".[48] Aquí lo humano se comprende —en oposición a las tradiciones que preceden estas propuestas — en tanto que se deba asumir el *Dasein* de cara al mundo, el cual "está presente *en* la vida y *para* ella, pero no en el sentido de algo que es simplemente mentado y observado".[49] De manera análoga, la vida fáctica, constitutiva del *Dasein*, necesariamente se las arregla consigo misma y así la preocupación por el mundo se da en el mismo momento que se sale a su encuentro;[50] la vida fáctica no es un examinar el mundo, sino el *ahí* de ser.

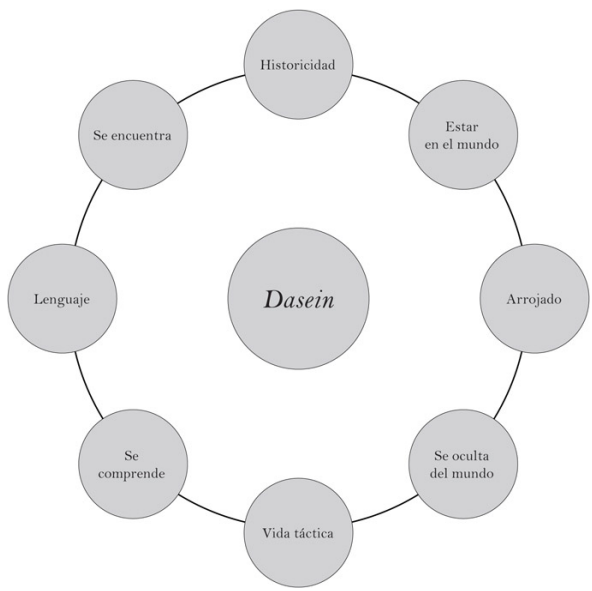
En este estado de cosas, el *Dasein* no es ya un sujeto y en consecuencia su ser "no ha de ser deducido de una idea de hombre";[51] él es agente que comprende comprendiéndose, está envuelto en la mundanidad del mundo, que como fenómeno histórico resignifica sus horizontes de sentido. Aquí aparece la distancia fundamental con las concepciones cercanas al sujeto: *Dasein* es fundamentalmente historicidad. Dirá el filósofo que: "el *Dasein* 'es' su pasado en la forma propia de *su* ser, ser que, dicho elementalmente, 'acontece' siempre desde su futuro".[52] Por ello, el ser humano puede ser investigado desde sus múltiples esferas vitales, lo cual permite —como lo manifiesta Heidegger— que exista gran oferta de ciencias que aportan a un mejor conocimiento de lo humano[53] y que, sin embargo, desde allí no se busque el fundamento de este.

El *Dasein* es ante todo encontrarse —*Befindlichkeit*—,[54] en la medida

que este es vida fáctica como "apertura de estar-en-el mundo en su totalidad";[55] a la vez es comprender no solo en términos intelectivos, como "poder-ser".[56] Esto implica que todo comprender —*Verstehen*— comporta interpretación: "el comprender lleva consigo la posibilidad de la interpretación, es decir, de la apropiación de lo comprendido",[57] y esto solo es posible por medio del lenguaje o el habla —*Rede*— en la que el *Dasein* se sitúa: "el discurso es la articulación 'significante' de la comprensibilidad del estar-en-el-mundo".[58]

Estar-en-el-mundo es fundamentalmente comprender y es conciencia de finitud. El *Dasein* es un interpretante comprensivo que en virtud de los existenciales[59] —que le son propios— está situado en el mundo. En estos aspectos se evidencia el distanciamiento con el sujeto moderno, la persona medieval o la universalización conceptual de hombre, del Renacimiento y la Modernidad.

Figura 1. **Elementos para la comprensión del *Dasein* heideggeriano**



Fuente: elaboración propia.

Esto significa que el *Dasein* vive, actúa, se ocupa del mundo, cuidando de sí; él es posibilidad que a la vez se apropia de sus posibilidades.[60] Todo

esto se hace mediante su propia comprensión —como existencial de modo de apertura—. Allí él es proyecto, es poder ser y, sin embargo, es solo en la medida que se entiende en relación con el otro, ese distinto que, a su vez, "[…] tiene, él mismo, el modo de ser del *Dasein*. En el estar con otros y vuelto hacia otros hay, según esto, una relación de ser de *Dasein* a *Dasein*".[61] De este modo, el *Dasein* se sabe interpretativo todo el tiempo, que se mira como ser situado en los otros y con los otros.

2.3 La vida fáctica: la curiosidad, el cuidado y lo cotidiano

El problema de la vida *fáctica* es una temática olvidada por la tradición occidental, afirma Heidegger. El ser *fáctico* es primariamente el *Dasein*, que como acontecimiento —más allá de circunscribirse o situarse en el mundo — está cargado de posibilidades de realización al estar arrojado en el mundo y por ello debe arreglárselas consigo mismo. En 1922, con ocasión de dos vacantes para la plaza de profesor extraordinario, una en la Universidad de Marburgo —ante el inminente traslado de Nicolai Hartmann a la Universidad de Colonia— y otra en la Universidad de Gotinga, el joven Heidegger redacta un documento —solicitado para suplir la falta de publicaciones, que en su obra biográfica se conoce como el *Informe Natorp* — que le llevará a ocupar la vacante de Marburgo para reemplazar a Nicolai Hartmman.[62] El escrito en mención anticipa ya algunas propuestas que en *Ser y tiempo* se reflejarán con mayor vehemencia. En este texto se esbozan algunas propuestas para la comprensión de la facticidad y será un punto de referencia obligado en la comprensión del pensamiento heideggeriano.

De igual manera, las últimas lecciones en Friburgo —trece sesiones con duración de una hora semanal— desarrolladas durante el semestre de verano —marzo o abril hasta finales de julio de 1923— que tenían como título *Ontología* y que se recogen en castellano bajo el título de *Ontología, hermenéutica de la facticidad*, suelen ser también un documento importante para la comprensión de las problemáticas que nos convocan en esta sección.[63] Allí Heidegger afirma que la reflexión filosófica no está dada por una imposición externa sino que se enmarca en torno a aquello propiamente interrogado, a saber: la vida fáctica; en consecuencia, la investigación filosófica debe ser una actividad fundamental de la vida fáctica: "facticidad es el nombre que le damos al carácter de ser de 'nuestro' *existir* 'propio' ".[64] Este hecho permite que sea fundamental la pregunta

existencial en la que siempre se pueda interrogar la vida desde múltiples dimensiones, y no se circunscriba el interrogar solamente por aquellas cosas que la tradición nos impone como alternativas de comprensión. En este sentido, y de manera complementaria, Heidegger afirma en otro texto: "la vida fáctica se caracteriza ontológicamente por la dificultad con la que se hace cargo de sí misma";[65] el existir del *Dasein* es fundamentalmente facticidad.

Así las cosas, al hablar de nuestro propio existir se pone el acento en la interpretación y comprensión de la existencia en relación con aquello que nos es propio a cada uno en cuanto posibilidades y cosas actuales, eso finalmente es la facticidad; vivir fáctico será nuestro propio existir en tanto estar-aquí.[66] La existencia humana es facticidad, que no es otra cosa que las opciones y posibilidades de cada quien en un contexto determinado: existir en cada ocasión, afirma el filósofo.[67] En esta misma línea de comprensión, es claro que la ocasionalidad es, siempre, esa oportunidad vital en el que la existencia humana se juega su propia historicidad.

La vida fáctica será, en consecuencia, lo que acontece en nosotros como posibilidad de *estar-ocupado-en-algo*, asunto que permite fundamentalmente las rutas hermenéuticas de la facticidad o, lo que es lo mismo, existir en un mundo. Vivir fáctico —existir— solo es posible cuando *se es* en un mundo.[68] Ahora bien —añade Heidegger—, para la comprensión de la vida fáctica ha de comprenderse la *curiosidad*, por un lado, el *cuidado*, por el otro, y lo *cotidiano*, como elemento articulador.

2.3.1 La curiosidad

Heidegger define este fenómeno de la siguiente forma: "el cómo de un actuar (de ser), el del volverse hacia algo con el ánimo de determinarlo y conocerlo",[69] o también como la tendencia al ver el mundo como encuentro perceptivo de este, más allá de lo meramente intelectivo.[70] Ahora bien, en la curiosidad es clave la disposición que se tenga por la indagación de lo nuevo, en la que se ha de saltar a otra cosa nueva,[71] lo cual permite que el conocimiento no sea estático. Se abren las posibilidades fácticas de lo humano: "la curiosidad está caracterizada por una típica incapacidad de quedarse en lo inmediato. Tampoco busca, por consiguiente, el ocio del detenerse contemplativo, sino más bien la inquietud y excitación de lo siempre nuevo y los cambios de lo que comparece".[72]

En este contexto, la curiosidad es un fenómeno que abre los horizontes

de comprensión de la historicidad del *Dasein*, especialmente porque, al no quedarse en lo inmediato, se abre otra condición fundamental: la *distracción*. Heidegger afirma que son dos los momentos constitutivos de la curiosidad, a saber: la incapacidad para quedarse en el mundo circundante y la distracción hacia nuevas posibilidades.[73] Así, en la dinámica de tensión entre no quedarse mirando lo circundante y el distraerse en nuevas posibilidades, la curiosidad puede sondear y escudriñar el existir que está dispuesto de antemano.[74] La curiosidad es un como del cuidar, dirá el autor.

2.3.2 El cuidado

Este es otro fenómeno importante para la comprensión de la vida fáctica,[75] que en el análisis de su sentido "constituye la totalidad del *Dasein*"[76] y es una estructura fundamental del existir.[77] El cuidado implica arreglárselas con la existencia, es decir, consigo mismo; con esa particularidad ontológica temporal que es el *Dasein*, el cual se relaciona con el mundo, que es fundamentalmente facticidad. El cuidado es —en el fondo— la búsqueda de las posibilidades en las que se puede curiosear el mundo.[78]

Así, el cuidado hace referencia a la posibilidad humana de poder interrogar el mundo circundante mediante la curiosidad, asunto que implica distraerse de lo históricamente dado y volver la mirada a otros asuntos que llaman la atención. Existir básicamente es cuidarse. En estos términos, la vida fáctica está determinada por la curiosidad y por el cuidado. Es en el arreglárselas curiosamente con el mundo en que el *Dasein* se permite cuidar de sí mismo; él se revelará como cuidado,[79] cuidando también de los otros y del mundo material; tal horizonte permite la comprensión histórica de la propia existencia —en cuanto a la vida fáctica—, la cual se relaciona fundamentalmente con lo cotidiano.

2.3.3 Lo cotidiano

Otro lugar privilegiado en el que el *Dasein* puede reconocer un modo de su ser —un cómo de la existencia— es la cotidianidad, la cual domina toda su vida. Allí se mienta su ser temporal, en cuanto que este se mueve regularmente: "La cotidianidad se refiere, evidentemente, a aquel modo de existir en el que el *Dasein* se mantiene 'todos los días'. Sin embargo, 'todos los días' no significa la suma de los 'días' que le han sido concedidos al

Dasein en el tiempo de su vida".[80] Lo cotidiano se ha de entender en Heidegger como eso que hace el *Dasein* de manera repetitiva que mantiene y ocupa toda su atención.

No obstante, el *Dasein* puede imbuirse de forma repetitiva en la vida rutinaria hasta el punto de "padecer sordamente la cotidianidad, puede hundirse en su oscura pesadez",[81] o, por el contrario, evitar lo cotidiano por medio de la búsqueda de nuevas distracciones. No se trata de andar por la vida en una eterna distracción —esa no es la ocupación principal de *Dasein* —, sino de comprender que la cotidianidad es un modo existencial del *Dasein*, pero es en la distracción en la que se posibilita el apartarse de vez en cuando de esta. Distraerse permite fijar la mirada en asuntos que normalmente están allí y sobre los cuales no hay que preocuparse, para así no hundirse en la *oscura pesadez* de la cotidianeidad.

2.4 Hermenéutica de la facticidad

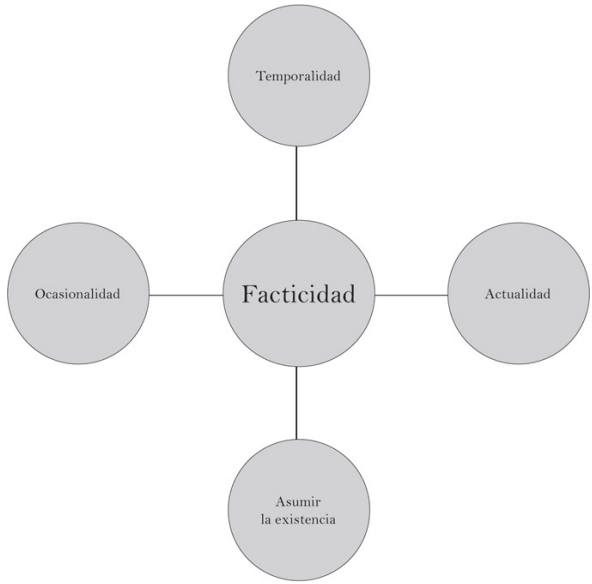
La hermenéutica de la facticidad es una problemática fundamentalmente heideggeriana, en la que se acentúa la mirada sobre la acontecer histórico situacional del *Dasein*. Ya desde los cursos del semestre de invierno de 1919/1920, el autor ha anticipado este tema;[82] así lo hará también en 1922 en el *Informe Natorp*, el cual asegura que "ontología y lógica deben ser reconducidas a la unidad originaria del problema de la facticidad y, por consiguiente, deben ser comprendidas como expresiones de la investigación fundamental, investigación que puede definirse como *hermenéutica fenomenológica* de la facticidad".[83] Este término, introducido tempranamente por el autor, se escudriñará de diversas formas en las lecciones de su curso *Ontología*, de 1923. Al respecto, Jean Grondin anota que siempre suele quedar la duda de si en el proyecto filosófico de aquellos años el joven Heidegger "disponía entonces de un concepto preciso y coherente de hermenéutica".[84] No obstante, continúa, en su juventud sí aparece una propuesta esquematizada del tema hermenéutico, hasta el punto de que se distancia de la fenomenología, fundamentalmente cuando critica el ir a las cosas mismas, pues todos los fenómenos están cargados de interpretación.[85]

Un primer elemento para comprender el itinerario de Heidegger en relación con la hermenéutica de la facticidad es, evidentemente, lo fáctico que será en el filósofo —como lo hemos mencionado líneas atrás— esa posibilidad que tiene el *Dasein* de reconocerse como acontecimiento

temporal. Aquello propio del existir es la ocasionalidad en su aquí,[86] pero, adicionalmente, dirá que la facticidad —como acontecimiento— es un carácter fundamental de ese ser humano que ha asumido la existencia.[87] Insistirá también Heidegger en que "el concepto de facticidad implica: el estar-en-el-mundo de un ente 'intramundano', en forma tal que este ente se pueda comprender como ligado en su 'destino' al ser del ente que comparece para él dentro de su propio mundo".[88]

Para comprender mejor la facticidad, es vital también acercarse a lo que significa la *ocasionalidad*, concepto que puede explicarse fundamentalmente por la actualidad, que, palabras más, palabras menos, tiene que ver con el aquí y el ahora del *Dasein* y, adicional a esto, agrega Heidegger, ontológicamente supone el presente del ahora.[89] Desde tal perspectiva, la facticidad será, entonces, la determinación del existir[90] en cada ocasión.[91] Ahora bien, establecido el carácter de la facticidad, el segundo elemento es la hermenéutica, que en Heidegger "pretende indicar el modo unitario de abordar, plantear, acceder a ella y explicar la facticidad".[92] En consecuencia, la hermenéutica es la forma de intentar racionalizar la facticidad que el *Dasein* tiene disponible para sí. No sobra recordar que para este filósofo *hermenutiké* —ἑρμηνευτική— puede ser comprendida también como *epistéme techné* —ἐπιστήμη τέχνη— y se deriva de *hermeneúein* —ἑρμενεύειν— *hermenéia* —ἑρμηνεία— y *hermeneús* —ἑρμενεύς— asunto que nos lleva a una plural etimología del término.[93]

Figura 2. La facticidad en Heidegger: algunos elementos de comprensión



Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, la hermenéutica heideggeriana va más allá de la simple interpretación y comprensión de un fenómeno; tiene que ver con que el ser humano es capaz de *entenderse* con el mundo ante su propia facticidad.[94] Por ello, ha de entenderse que el ser humano es fundamentalmente interpretación, allí reside toda la substancia que pueda tener:

> El λόγος de la fenomenología del *Dasein* tiene el carácter del ἑρμενεύειν, por el cual le son anunciados a la comprensión del ser que es propia del *Dasein* mismo el auténtico sentido del ser y las estructuras fundamentales de su propio ser. La fenomenología del *Dasein* es *hermenéutica*, en la significación originaria de la palabra, significación en la que designa el quehacer de la interpretación.[95]

El que el *Dasein* se entienda como interpretación implica que el ejercicio hermenéutico posibilita asumir las actuaciones concretas que realiza el ser humano, allí reside la facticidad de su condición. *Comprenderse* será, en consecuencia, actuar en un contexto concreto que la historia abre como posibilidad de actuación fáctica: se detiene en su propio vivir, en su sentido de ser.[96] En este contexto Jean Grondin agrega que "la hermenéutica de *Dasein* debe ser comprendida como la condición de

posibilidad de una ética",[97] especialmente por la relación con el saber práctico en el que el actuar del *Dasein* siempre está en relación consigo mismo y los otros.

En síntesis, la hermenéutica de la facticidad será, pues, el modo de existencia propio del *Dasein*, en el que puede comprenderse e interpretarse ante la responsabilidad que tiene consigo mismo y con los otros en un horizonte de sentido históricamente constituido, en el que se actúa. El *Dasein* es un interpretante que se comprende frente a los otros y a la historicidad en la que está inmerso; pero, adicionalmente, se comprende en la medida que actúa y se hace presente —develando su propia presencia— en el mundo.

2.5 La presencia

En una conferencia pronunciada el 31 de enero de 1962 titulada *Tiempo y ser*, Heidegger da un estatuto especial al concepto de *presencia*. La presencia está determinada por la temporalidad —de la cual ha hablado en diversos lugares, especialmente en *Ser y tiempo* —. En la mencionada conferencia, el autor afirma que "a lo que está en el tiempo y está así determinado por el tiempo, se lo llama lo temporal. [...] [L]o temporal quiere decir lo pasajero. Lo que pasa o perece con el curso del tiempo".[98] Las cosas que perecen en el transcurso del tiempo son temporales, de ahí que el ser humano fundamentalmente sea temporal, pero solo es temporal en la medida que hace presencia; a él le es de suyo la presencia y allí se instala.[99] El *Dasein* es un estar presente, eso le permite trascender en el tiempo. ¿Quiénes somos nosotros?, se pregunta Heidegger, y renglón seguido responde: "el hombre es aquel a quien atañe o importa la presencia";[100] le concierne existencialmente estar presente y ausente; así, entonces, la determinación del *Dasein* está dada la posibilidad de ser aprehendido en lo que él es por medio de la presencia.[101]

En este sentido, la tensión entre ausencia y presencia devela las posibilidades entre pasado, presente y futuro, asunto que ha de entenderse en Heidegger como la temporalidad. Así las cosas, el ente concreto, el *Dasein*, puede ser interpretado en relación con su presente, es decir, en cuanto la presencia.[102] No obstante, esta tensión entre pasado, presente y futuro no está dada de forma simultánea en nosotros, sino que se complementan recíprocamente —se ofertan, dirá Heidegger— y se articulan en la relación espacio-tiempo. En esta relación se enuncia un

lugar fenómeno que nombra el lugar de lo abierto.[103]

El ser humano, en consecuencia, está siempre presente en su recíproca relación con el pasado y el futuro; fundamentalmente hace presencia, allí reside la fuente de sus comprensiones e interpretaciones del mundo histórico con el que se las arregla. Existir, significa, primariamente, estar desde el presente, el pasado y el futuro; esa es la facticidad que hermenéuticamente le da el ser al *Dasein.*

2.6 Apropiación de la racionalidad práctica en Heidegger

Para Heidegger el ser humano es ante todo un ser que actúa, es en esa dimensión en la que se presentan todas las posibilidades de la facticidad; allí se existe de manera auténtica, frente a la propia historicidad y a las posibilidades de constitución de su propio ser en el mundo; es decir, se trata de hacer presencia cuidando de sí. Estas parecen ser indicaciones que caracterizan la razón práctica o la filosofía práctica. Propiamente Heidegger poco utiliza de forma directa el concepto de *razón práctica*; sin embargo, logra apropiarse de manera radical de la ontología aristotélica y, en especial, de su filosofía práctica, asunto que le permite superar los problemas en los que naufragan las modernas filosofías del sujeto y, desde luego, la fenomenología de Husserl.[104]

Es en el ser situado del *Dasein* y su consecuente estructura cuidadora que aparece la determinación práctica, la cual se enmarca en el contexto vital de la historicidad humana. La dimensión práctica del *Dasein* es un poder ser que se abre en la relación consigo mismo, con el mundo y con los otros. Se trata de un actuar situado en el contexto histórico concreto ante el pasado, el presente y el futuro, pero, adicionalmente, asume la autenticidad propia de su estructura cuidadora.

El cuidado será en Heidegger el espacio privilegiado del nivel práctico del *Dasein.* Esto significa que la actitud cuidadora determinará la manera como el ser humano se sitúa de forma práctica en el mundo, con lo cual configura su temporalidad y la propia subjetividad haciendo presencia y fundamentalmente conduciendo la propia vida fáctica.[105]

Notas al pie

[1]Gadamer, H.-G., *Hermenéutica de la modernidad, Conversaciones con Silvio Vietta*. Madrid, Trotta, 2004, p. 34.

[2]Cf. Volpi, F. *Heidegger y Aristóteles*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012.

[3]Cf. Habermas, J., "¿Cómo es posible la metafísica después del historicismo?" En: Habermas, J., et al., *El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Homenaje a Hans-Georg Gadamer*. Madrid, Síntesis, 2001, p. 105.

[4]Son múltiples las manifestaciones respecto al nazismo de Heidegger. Una de las investigaciones de mayor impacto es la del chileno Víctor Farías, quien desde su perspectiva evidencia las actuaciones nazistas de Heidegger, y, adicionalmente, muestra que su filosofía está emparentada con el nacionalsocialismo. La tesis central del autor es que cuando Heidegger decidió entrar al partido nacionalsocialista ya había recorrido un camino preparatorio desde su juventud, en el que gradualmente se alineaba con el antisemitismo, el autoritarismo y el ultranacionalismo. Incluso *Ser y tiempo* sería, según Farías, un espacio de afianzamiento de este pensamiento, como también los textos a favor de la reforma universitaria (cf. Farías, V., *Heidegger y el nazismo*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica-Akal, 1998., p. 30 y ss). Tajantemente dirá Farías que "El racismo espiritual heideggeriano no es un accidente biográfico. Él constituye el centro de un pensamiento para el que lo humano humanizador es algo esencialmente extraño" (Ibid., p. 37). No obstante, a pesar del éxito del controversial libro de Farías, su trabajo ha sido desvirtuado por diversos teóricos de renombre en el mundo filosófico. Un ejemplo de esta situación es la crítica que realiza Pierre Aubenque, quien duda de la buena fe del autor chileno y de su objetividad: "El libro de Farías constituye un problema ya por su misma existencia. No es un libro de filosofía. Los débiles análisis a los que se entrega son o demasiado breves o francamente erróneos. Uno se pregunta —ha dicho con justicia J. Derrida a propósito de él— 'si ha leído a Heidegger más de una hora'. Mas —se dirá tal vez— es un libro de historia. No lo creo, no solo porque está lleno de errores, sino porque su fin único y confesado es presentar una requisitoria". (Aubenque, P., "Otra vez Heidegger y el nazismo", En: *Revista de Filosofía*, vol. I [1987-88], Madrid, Editorial Complutense, p. 157).

[5]Gadamer, H.-G., *El último dios, la lección del siglo XX, un diálogo con Ricardo Dottori*. Barcelona, Anthropos, 2010, p. 108.

[6]Safranski, R., *Un maestro de Alemania. Martín Heidegger y su tiempo*, Barcelona, Tusquets, 2007, p. 299.

[7]Ibid., p. 300.

[8]Ibid., p. 276.

[9]Idem. En la famosa entrevista aparecida en *Der Spiegel* —que originariamente se realizó el 23 de septiembre de 1966, y por condición de Heidegger solo verá la luz después de su muerte, finalmente apareció en 1976 con el título *Ya solo un Dios puede salvarnos* —, al ser interrogado por su compromiso con el nacionalsocialismo, dice: "Yo no veía entonces otra alternativa. En medio de la confusión general de las opiniones y de las tendencias políticas de veintidós partidos, había que encontrar una orientación nacional y sobre todo social". No obstante, ante la pregunta "Profesor, ¿hemos de entender, pues, que ud. creyó entonces que

podía lograrse una mejoría de la Universidad colaborando con los nacionalsocialistas?", responde categóricamente: "Eso está expresado de manera falsa. No en colaboración con los nacionalsocialistas, sino que la Universidad debía otra vez renovarse a partir de su propia reflexión y lograr así una posición firme frente al peligro de una politización de la ciencia, en el sentido que antes mencioné" (cf. Heidegger, M. *La autoafirmación de la Universidad Alemana. El Rectorado, 1933-1934. Entrevista Del Spiegel*, Madrid, Tecnos, 1985, p. 51 y ss. Esta polémica entrevista también está disponible en línea en http://www.heideggeriana.com.ar/textos/spiegel.htm)

10 Semana. "Sigue la polémica: ¿era Heidegger un nazi?", http://www.semana.com/mundo/multimedia/el-filosofo-martin-heidegger-era-un-nazi/370839-3 [Recuperado el 5 de julio de 2014]

11 Safranski, R., op. cit., p. 278.

12 Ibid., p. 285 y ss.

13 Ibid., p. 318. En todo caso, incluso antes de la época del rectorado, Heidegger era ya una figura importante en el mundo de la filosofía europea, tema que fue considerado al momento de la elección. Debe decirse también que no fueron pocas las presiones externas que cuestionaron la elección de Heidegger y su posterior permanencia como rector; veían en él a un individuo que no estaba comprometido totalmente con la ideología del partido, asunto que no dejó de ser comentado en las esferas ideológicas del movimiento. El que en el cargo estuviera pocos meses muestra —en mayor o menor medida— que Heidegger reconoce que el compromiso político al que le apostó no tiene los alcances esperados y lo ve como una manifestación más de la modernidad (cf. Safranski, op. cit., p. 343 y ss). En defensa de este periodo, el mismo Heidegger dirá que habiéndose retirado del rectorado sus primeras clases durante el semestre de verano versaron sobre lógica; luego, en el semestre siguiente, dio el primer curso sobre Hölderling (1934-1935), y posteriormente, en 1936, empezó con los cursos sobre Nietzsche; todos estos espacios académicos, según él, trataban de una discusión con el nacionalsocialismo (cf. Heidegger, M. *La autoafirmación de la Universidad Alemana. El Rectorado, 1933-1934. Entrevista Del Spiegel*. Madrid, Tecnos, p. 53 y ss).

14 Gadamer, H.-G., *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid, Trotta, 2002, p. 55. El error político de Heidegger le costó el que, al terminar la guerra, la comunidad Friburgo viera solamente en él al rector simpatizante del nazismo y por ello se le confiscó su casa (9 de julio de 1945); luego, cuando se intentó hacer lo mismo con su biblioteca, Heidegger exigió al alcalde (16 de julio de 1945) un juicio justo. Así, el filósofo se presentó ante una comisión de depuración (que enjuiciaba a los criminales nazis); allí se dictaminó que debido a su ingenuidad y poca pericia política Heidegger fuera arrastrado por las circunstancias y, en consecuencia, debía ser jubilado por anticipado, sin ser separado de su cátedra, con la condición de no pertenecer a alguna institución colegiada. No obstante, tiempo después, el senado universitario dio el veredicto por el cual se le quitó la oportunidad de enseñar en las universidades alemanas, se le redujo la pensión (1947, la cual se le devolvió en mayo de ese mismo año). La historia continúa y en 1949 —ante un nuevo peritaje aportado por Karl Jaspers— fue perdonado y se reincorporó el 31 de marzo de 1959 como catedrático de la Universidad de Friburgo. Toda su tragedia lo llevó a lo que él mismo llama *el colapso* en el que, por causa de un debilitamiento físico y mental, se sume en una depresión entre 1933 y bien entrado 1946 que lo lleva a la locura, y en 1946 es internado durante tres o cinco meses (el tratamiento posterior se llevó hasta 1950) en el *Sanatorius Schloß Haus Baden* (cf. Xolocotzi, Á. y Tamayo, L. *Los demonios de Heidegger. Eros y manía en el maestro de la Selva Negra*. Madrid, Trotta, 2012, pp. 141-175).

[15]Gadamer, H., G., *El giro hermenéutico*. Madrid, Cátedra, 1995, p. 213.

[16]Gadamer, H.-G., *Hermenéutica de la modernidad. Conversaciones con Silvio Vietta*. Madrid, Trotta, 2004, p. 34.

[17]Ibid., p. 35.

[18]Bourdieu, P., *La ontología política de Martin Heidegger*. Barcelona, Paidós, 1991, p. 16.

[19]Ibid., p. 84.

[20]Safranski, R. op. cit., p. 490.

[21]Cf. Volpi, F. *Heidegger…* op. cit., p. 25.

[22]Heidegger, M., *Serenidad*. Barcelona, Paidós, 1979, p. 28.

[23]Safranski, R., op. cit., p. 119 y ss.

[24]Heidegger, M., *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Barcelona, Herder, 2005, p. 132 y ss.

[25]Ibid., p. 142.

[26]Heidegger, M., *Ser y tiempo*. Madrid, Trotta, 2003, p. 70 (§7,34).

[27]Cf. Berciano, M., *La revolución filosófica de Martín Heidegger*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, p. 12.

[28]Heidegger, M., *Ser y tiempo*. op. cit., p. 23.

[29]Cf. Safranski, R. op. cit., p. 184.

[30]Gadamer, H.-G., *El giro…* op. cit., p. 220.

[31]La forma más generalizada de traducción de *Dasein* ha sido popularizada por José Gaos con el término *ser ahí*; no obstante, han surgido otras como *ser allí* o *ser situado*. Para no agotar las insinuaciones, se conservará el término originario *Dasein*.

[32]Grondin, J., *Introducción a la metafísica*. op. cit., p. 325.

[33]Ibid., p. 321. Para profundizar en la metafísica en Heidegger se recomienda revisar también: Grondin, J., "Heidegger et le problème de la métaphysique". En: *Philopsis*, 2006, http://www.philopsis.fr/spip.php?article21 [Recuperado el 15 de octubre de 2010]; Roullier, J. "A propos de "Qu'est-ce que la métaphysique?" de Martin Heidegger". En: *Philopsis*, 2007, http://www.philopsis.fr/spip.php?article35 [Recuperado el 11 de diciembre de 2010]; Greisch, J., "Regarder la métaphysique en face". En: *Philopsis*, 2006, http://www.philopsis.fr/spip.php?article17 [Recuperado el 20 de enero de 2011].

[34]Ibid., p. 321.

[35]Gadamer, H.-G., *El último dios…* op. cit., p. 129. Es importante también mencionar que el mismo Heidegger solicita que, llegado el momento, sus funerales fueran dentro del rito católico y que pronunciara las palabras correspondientes su amigo teólogo Bernhard Welte (cf. Safranski, R. op. cit., p. 494).

[36]Cf. Gadamer, H.-G., *El último dios…* op. cit., p. 138. En: Eyzaguirre, S. (Comp.). *Actas del I Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica*. Santiago de Chile, Universidad Andrés Bello, 2008, p. 62.

[37]Volpi, F., "Goodbye, Heidegger! Mi introducción censurada a los Beiträge zur Philosophie".

[38]Cf. Badiou, A. y Cassin, B. *Heidegger. Le nazisme, les femmes, la philosophie.* París, Arthème Fayard, 2010, p. 9 y ss.

[39]Volpi, F., *Heidegger…* op. cit., p. 195.

[40]Algunas de las ideas que aquí se presentan se apoyan en un trabajo anterior que ha sido recontextualizado para la presente investigación (cf. Barragán, D., "Hacia el diálogo entre filosofía y ciencias sociales. Dos posibilidades de construcción de la subjetividad hermenéutica". En: Eyzaguirre, S. [comp.], *Actas del I Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica.* Santiago de Chile, Universidad Andrés Bello, 2008, pp. 213-223).

[41]Cf. Gadamer H.-G., *El giro* … op. cit., p. 33.

[42]Heidegger, M., *Conceptos fundamentales.* Barcelona, Altaza, 1994, p. 118.

[43]Heidegger, M., *Ser y tiempo*, op. cit., p. 48 (§ 6,24).

[44]Cf. Ibid., p. 33 (§ 3,10).

[45]Heidegger, M., *La idea…* op. cit., p. 142.

[46]Heidegger, M. *Ser y tiempo*, op. cit., p. 36 (§ 4,13).

[47]Ibid., p. 35. (§ 4,12).

[48]Heidegger, M., *Conceptos…* op. cit., p. 129.

[49]Heidegger, M., *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (informe Natorp).* Madrid, Trotta, 2002, p. 30.

[50]Cf. Ibid., p. 69.

[51]Heidegger, M. *Ser y tiempo.* op. cit., p. 204 (§ 39,182).

[52]Ibid., p. 44 (§ 6,20).

[53]Idem.

[54]Ibid., p. 158 (§ 29,134).

[55]Ibid., p. 161 (§ 29,137).

[56]Ibid., p. 167 (§ 31,144).

[57]Ibid., p. 183 (§ 34,160).

[58]Ibid., p. 185 (§ 34,151).

[59]En *Ser y tiempo* el concepto *existencial* implica la analítica de la existencialidad, que no es simplemente el análisis de la existencia. La traducción de José Gaos introduce la palabra *existenciario*, que tiene que ver con la posibilidad del *Dasein* de asumirse en relación de su condición de arrojado o como comprender; sin embargo, resulta más pertinente el término *existencial* que se retoma de la traducción de Jorge Rivera (cf. Heidegger, M., *Ser y tiempo.* op. cit., p. 36 [§ 4]). Heidegger también dirá que "existenciales y categorías son las dos posibilidades fundamentales de los caracteres del ser" (Heidegger, M., *Ser y tiempo*, op. cit., p. 70 [§ 9,45]).

[60]Villoria, C., "Hermenéutica y reconstrucción de la razón". En: Vattimo, G., *Filosofía, política,*

religión. Más allá del "pensamiento débil". Oviedo, Nobel, 1996., p. 177 y ss.

[61]Heidegger, M., *Ser y tiempo*. op. cit., p. 149 (§ 26,124).

[62]Para la aplicación a las vacantes una copia del texto fue enviada a Paul Natrop (Manburgo) y otra a Georg Mish (Gotinga). Gadamer recuerda que en 1922 su profesor Paul Natorp le dio a leer un manuscrito de una introducción a Aristóteles, que Heidegger le había enviado. La lectura del texto dejó electrizado a Gadamer. Ese manuscrito se perdió en 1943 durante los bombardeos en Leipzing (vf. Gadamer, H.-G., *Los caminos de Heidegger*. Herder, Barcelona, 2003, p. 296). No obstante, existía la otra copia que tenía Georg Misch, quien la entregó a su alumno Josef Köning. Esa versión subsiste hasta nuestros días (Heidegger, M., *Interpretaciones fenomenológicas*… op. cit., p. 109).

[63]Heidegger, M., *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*, Madrid, Alianza, 2008.

[64]Ibid., p. 25.

[65]Heidegger, M., *Interpretaciones*… op. cit., p. 32.

[66]Cf. Heidegger, M. *Ontología*… op. cit., p. 26.

[67]Cf. Idem.

[68]Cf. Ibid., p. 104.

[69]Ibid., p. 104.

[70]Cf. Heidegger, M., *Ser y tiempo*, op. cit., p. 193 (§ 36,171).

[71]Cf. Ibid., p. 195 (§ 36,172).

[72]Cf. Idem.

[73]Cf. Idem (§ 36,173).

[74]Cf. Heidegger, M., *Ontología*… op. cit., p. 104.

[75]Cf. Heidegger, M., *Interpretaciones*… op. cit., p. 35.

[76]Heidegger, M., *Ser y tiempo*. op. cit., p. 341 (§ 64,323).

[77]Cf. Heidegger, M., *Ontología*… op. cit., p. 132.

[78]Cf. Heidegger, M., *Ser y tiempo*. op. cit., p. 195 (§ 36,172).

[79]Cf. Ibid., p. 205 (§ 39,182).

[80]Ibid., p. 385 (§ 79,370).

[81]Ibid., p. 386 (§ 79,371).

[82]En una ya famosa nota a pie de página en *Ser y tiempo*, se dice expresamente: "El autor se permite hacer notar que desde el semestre de invierno de 1919/1920 ha dado a conocer reiteradamente en sus cursos el análisis del mundo circundante y, en general, la 'hermenéutica de la facticidad' del *Dasein"* (cf. Heidegger, M. *Ser y tiempo*. op. cit., p. 99).

[83]Heidegger, M., *Interpretaciones*… op. cit., p. 47.

[84]Grondin, J.,"L'herméneutique dans Sein und Zeit". En: Courtine, J.-F. (Dir.), *Heidegger 1919-1929. De L'herméneutique de la facticité à la métaphysique du Dasein*. París, Vrin, 1996, p. 182.

[85]Cf. Ibid., p. 191.

[86]Cf. Heidegger, M., *Ontología*… op. cit., p. 49.

[87]Cf. Heidegger, M. *Ser y tiempo*, op. cit., p. 159 (§ 29,135).

[88]Ibid., p. 82 (§ 12,56).

[89]Cf. Heidegger, M., *Ontología*… op. cit., p. 50.

[90]Cf. Heidegger, M., *Ser y tiempo*, op. cit., p. 214 (§ 41,192).

[91]Cf. Heidegger, M., *Ontología*… op. cit., p. 25.

[92]Ibid., p. 27.

[93]Cf. Idem.

[94]Cf. Ibid., p. 33.

[95]Heidegger, M., *Ser y tiempo*, op. cit., p. 60 (§ 7,37).

[96]Cf. Heidegger, M., *Ontología*… op. cit., p. 140.

[97]Grondin, J., "L'herméneutique…" op. cit., p. 192.

[98]Heidegger, M., *Tiempo y ser*. Madrid, Tecnos, 2009, p. 21.

[99]Cf. Ibid., p. 32.

[100]Idem.

[101]Estos mismos interrogantes y sus respectivos desarrollos han sido tratados por Heidegger décadas atrás (cf. Heidegger, M., *Ser y tiempo*, op. cit., p. 48 [§ 6,25]).

[102]Cf. Ibid., 49 (§ 6,26).

[103]Cf. Heidegger, M., *Ser y tiempo*. op. cit., p. 35.

[104]Cf. Volpi, F., *Heidegger*… op. cit., pp. 196 y ss.

[105]Para Franco Volpi, ya desde 1920 Heidegger recurre a Aristóteles, quien ve en el Estagirita un juicioso estudio sobre las actitudes relacionadas con la *theoría*, la *praxis*, la *poiesis*, que llevarán a Heidegger por el camino del análisis de la existencia. Es en el análisis del serahí que Heidegger utiliza como hilo conductor el horizonte aristotélico de la *praxis* como acción y de la virtud en la acción como *phrónesis*. Volpi ve en esta relación la forma como las concepciones aristotélicas de *praxis*, *órexis*, *nous*, *praktikós*, *phrónesis* y *proáiresis* configuran muchos de los desarrollos conceptuales de Heidegger (cf. Volpi, F., *Heidegger*… op. cit., pp. 145 y ss.).

3. Filosofía práctica: Aristóteles

No son pocas las críticas que a lo largo de la historia occidental se han hecho a la obra aristotélica; una de ellas proviene de los físicos Stephen Hawking y Leonard Mlodinow, quienes le reprochan a Aristóteles la forma como realizaba sus observaciones y las conclusiones resultantes de ellas, hasta tal punto de acusarlo de modificar sus hallazgos cuando estos no se ajustaban a lo observado.[1] Cierto o no, esta situación nos pone en camino para pensar sobre la importancia que el Filósofo tiene en el desarrollo de la cultura planetaria; y también que la investigación de Aristóteles está enmarcada en un contexto concreto: "cada uno de nosotros existe durante un tiempo muy breve, y en dicho intervalo tan solo explora una parte diminuta del conjunto el universo. Pero los seres humanos somos una especie marcada por la curiosidad. Nos preguntamos, buscamos respuestas".[2] Entonces, nos acercaremos —en esta sección— al Estagirita intentando escudriñar solamente parte de su universo filosófico, a fin de saciar nuestra curiosidad e intentar algunas rutas de comprensión.

3.1 Contexto general

Desde ya hace un buen tiempo, los estudios sobre la obra de Aristóteles —que inaugurara Werner Jaeger en 1923— llegan a mostrar que, contrario a lo que por siglos se consideró, no es viable entender sus escritos como un *corpus* uniforme. La obra de este gran autor ha de ser comprendida, siempre respecto a su vida y, fundamentalmente, en relación con los veinte años que pasó en la Academia platónica; fue en esas discusiones con los académicos que adquirió su propio horizonte filosófico.[3] Jaeger afirma que Aristóteles probablemente ingresó a la Academia hacia el 368/7 a. C. cuando tenía unos diecisiete años, y al salir se acercaba a los cuarenta. Este

tiempo le permitió madurar hasta poder caminar hacia sus genuinos horizontes[4] y así llegar a fundar su propia escuela: el Liceo. Así, por ejemplo, Aristóteles muchas veces habla de "nosotros los platónicos", pero luego se refiere como "ellos", asunto que muestra ya el desacuerdo con la filosofía de su maestro.[5]

Pero la distancia frente a la Academia platónica no es casual. Tal como lo recuerda Giovanni Reale, a la muerte de Platón en el 347/8 a. C. pronto estalló en la Academia una crisis relacionada con la dirección de esta, que llevará a que Aristóteles no siga al pie de la letra el legado de su maestro. Si bien es cierto que se había apartado en algunos aspectos de esta filosofía, sí había conservado la sustancia del platonismo, lo cual lo convierte en la figura más preponderante. No obstante, triunfó el vínculo familiar de Espeusipo con Platón y, en consecuencia, Aristóteles abandonó la Academia.[6] Ese mismo año —en compañía de Jenócrates, Hermias, Erasto y Corisco— abre en Asos una escuela que intentaba ser la verdadera Academia; allí permaneció Aristóteles tres años y luego se dirigió a Lesbos, donde inauguró otro centro de estudios que funcionó durante dos años, es decir, hasta 343/342 a. C. Ambos espacios nunca se opusieron fuertemente a las propuestas intelectuales de la Academia. En todo caso, la marcha de Atenas es la expresión de "una crisis en su vida interior. Queda el hecho que jamás volvió a la escuela en la que se había educado".[7]

Con aproximadamente 50 años y una fama indiscutible, Aristóteles fue nombrado como preceptor de Alejandro —de 13 años— por Filipo de Macedonia en 343/342 a. C.; luego en 340 a. C. Alejandro se convierte en regente del reino. En el 335/34 a. C. Aristóteles regresa a Atenas, cuando Alejandro ya dominaba la situación política de Grecia y es en ese momento cuando decide apartarse definitivamente de la Academia y funda el Liceo.[8] Esta nueva institución será denominada también el *Peripato* —ya que Aristóteles tenía la costumbre de enseñar dando un paseo, *peripatos* —, la cual dirigirá 12 años, y desplaza la reputación de la Academia de Platón. Cabe mencionar que las lecciones destinadas a servir a las intencionalidades del Liceo fueron llamadas esotéricas, lo que las diferencia de las obras juveniles del filósofo compuestas para un público más general, escritas fuera de la escuela del *Peripato*; a estas últimas se les llamaron exotéricas.[9] Sobre el periodo del Liceo, Jaeger afirma que una vez fundada la escuela peripatética se da

> [...] una parálisis gradualmente creciente del deseo de creación literaria, hasta que por último queda Aristóteles enteramente embebido en la enseñanza. La vasta suma de su vida no se encuentra ni en los tratados, ni en los diálogos. Reside en su influencia viva sobre sus discípulos, arraigada no en el *Eros* de Platón, sino en el deseo de saber y de enseñar.[10]

Esta vocación de enseñanza realza indiscutiblemente la figura de Aristóteles, quien de manera incansable formaba a través del ejercicio de la docencia, pero a la vez con su proceder.

El anterior contexto general sobre Aristóteles solamente es un pretexto para pensar en que son múltiples los temas y las perspectivas para abordar en su legado; no obstante, para los fines de esta investigación nos concentraremos en aquellos aspectos más relevantes que expliciten la filosofía práctica; tal como lo ha recordado Pierre Aubenque, pues el problema sobre las diferencias entre filosofía práctica y teórica es una cuestión de no poca envergadura, e incluso la una llega a estar sometida a la otra: "la subordinación de la razón práctica a la razón teórica es una herencia de la filosofía antigua".[11] Es más, la Modernidad no superará este acontecimiento, hasta el extremo de que los estudios sobre los asuntos prácticos han sido consumidos por la excesiva teorización. Por ello, asumiremos como horizonte de comprensión la tensión siempre vigente entre teoría y práctica. A la vez se propondrá la prudencia —*phrónesis*, φρόνησις — como el elemento configurador de la comprensión de la racionalidad práctica. Allí los conceptos de *phrónimos, kairós, boúleusis y proaíresis* resultan de vital importancia.

3.2 Lo práctico y lo teórico: tensiones en Aristóteles

En general, la filosofía aristotélica sondea las vicisitudes del ansia de saber que los seres humanos despliegan sobre sí mismos, al encarar el mundo físico como punto de partida de la abstracción. Dirá el Estagirita que: "todos los hombres por naturaleza desean saber. Señal de ello es el amor a las sensaciones [...]".[12] Este texto —con que se inicia la *Metafísica* — de entrada nos remite al mundo de lo sensible, como eje fundamental del pensamiento aristotélico, sin que por ello se desdibujen las intencionalidades supramateriales del autor. Lo sensible es el punto de partida para comprender aquello que se escapa a la aprehensión física, que por demás remite siempre a otro tipo de conocimiento más elevado, ya

que: "todo arte y toda investigación e, igualmente, toda acción y libre elección parecen tender a algún bien; por esto se ha manifestado, con toda razón, que el bien es aquello hacia lo que todas las cosas tienden".[13]

Tabla 3. Elementos para la comprensión de la racionalidad práctica en Aristóteles

Horizonte de comprensión	Categoría	Claves de comprensión		
Campos problemáticos	Teórico y práctico	Las acciones humanas parten de lo práctico La contemplación pura no existe Rechazo a la idea abstracta y perfecta de bien (Platón) La ciencia teorética busca la verdad, mientras que la práctica el obrar Lo teórico y lo práctico se complementan		
Elementos configuradores	phrónesis φρόνησις	Prudencia Sabiduría práctica Diferente a la sabiduría platónica Prima el saber de la acción sobre la contemplación filosófica No es ni ciencia ni arte Es una disposición Es una virtud dianoética Es contingente, por ello no parte de la	phrónimos, φρόνιμος	Ser humano prudente Hace viable la *phrónesis* Actúa de manera concreta con miras a un fin Cualquier ser humano puede serlo incluso si no es erudito. Implica la disposición del *spoudaîos* σπουδαῖος y del *deinós*, δεινός

	contemplación Devela el carácter humano Dispone a quien realiza acciones concretas Capacidad del virtuoso Actuar como prudente
kairós, καιρός	Momento oportuno de actuación Actuar en el azar de las posibilidades
boúleusis, βούλευσις	Deliberación Se delibera sobre los medios, no sobre los fines El ser humano prudente delibera rectamente La deliberación se enmarca dentro de aquellas cosas que dependen de nosotros
proaíresis, προαίρεσις	Elección de medios El deseo deliberado lleva a la elección de los medios para alcanzar un fin Puede deliberarse sobre lo bueno o lo malo Conduce la acción

Fuente: elaboración propia.

Así, el bien es el horizonte fundamental hacia el que han de dirigirse —en los aspectos individual y social— los seres humanos. No obstante, no se trata del bien de la escuela platónica, que como idea resulta para Aristóteles algo vacío: "en cuanto al decir que todo lo existente tiende hacia un solo bien, no es verdad; cada cosa busca su propio bien [...] el

bien en sí no existe".[14] La anterior afirmación permite pensar en que cada cosa particular ha de buscarse los propios bienes, asunto que no comporta renunciar a la búsqueda de los fines últimos. En tales términos, solo afirmar la existencia de la idea de bien no tiene utilidad cuando se examinan las acciones concretas y la vida buena.[15]

Aristóteles clasifica las ciencias en el libro VI de la *Metafísica* en tres grandes grupos: *poéticas*, cuyo fin es la producción; *prácticas*, que buscan la acción; y *teoréticas*, que indagan por el conocer en cuanto tal. Dentro de tal categorización, las teoréticas —matemáticas, física y teología (metafísica) —[16] se diferencian del saber práctico en que este versa sobre las acciones concretas de los seres humanos; acciones que inician y terminan en el sujeto mismo. Por ello afirma: "por lo demás, es correcto que la filosofía se denomine 'ciencia de la Verdad'. En efecto, el fin de la ciencia teorética es la verdad, mientras que el de la práctica es la obra. Y los prácticos, si bien tienen en cuenta cómo son las cosas, no consideran lo eterno [que hay en estas], sino aspectos relativos y referidos a la ocasión presente".[17] Sin embargo, esa preocupación por lo práctico no está dicha, en manera alguna, en un tono de desprecio o exaltación de lo teórico, sino que parece mostrar la complementariedad de los dos tipos de saberes.

3.3 La *phrónesis* (φρόνησις)

La tradición latina transmitirá al Occidente cristiano la virtud denominada *phrónesis* —φρόνησις— con el nombre de *prudencia*, la cual estará configurada desde una comprensión estoica en la que se entiende como "ciencia de las cosas por hacer y no hacer" o también como "ciencia de los bienes y los males, así como de lo indiferente". Sin embargo, este uso conceptual que llega hasta nuestros días parece distar mucho del sentido dado por Aristóteles. Él es quien ha teorizado con mayor vehemencia respecto al concepto, aun cuando en sentido estricto solo le dedicó el capítulo VI de la *Ética a Nicómaco*. Volver a los orígenes de la teorización sobre la *phrónesis* resulta de gran utilidad, especialmente porque es la base de la comprensión de las distancias y cercanía entre teoría y práctica; pero también, porque en la actualidad las tensiones entre filosofía teórica y filosofía práctica suelen estar nuevamente en la palestra de la discusión académica. Ahora bien, para Aristóteles el tema de la virtud será el eje fundamental de su investigación en sus tratados sobre ética, búsqueda que él no considera teórica, sino práctica: no se trata sobre saber mucho sobre

la virtud, sino ser buenos, dirá tajantemente al hablar de la recta acción y la moderación.[18]

Fiel al uso platónico, Aristóteles emplea en varios lugares de su obra la palabra *phrónesis* —φρόνησις— para nombrar el saber inmutable del ser inmutable, el cual se opone a la opinión o a la sensación. Así se muestra —con algunas variables— en fragmentos de la *Metafísica*, *De Coelo*, *Física* y en los *Tópicos*. En las cuatro referencias, se designa el verdadero saber filosófico, hasta el punto de que la *phrónesis* no difiere de la sabiduría, *sophía* —σοφία—, o del conocimiento, *epistéme* —ἐπιστήμη—.[19]

Tabla 4. La *phrónesis* como ciencia primera en Aristóteles

Referencia	Idea general
Metafísica, XIII, 4, 1078b5.	Si ha de haber ciencia y conocimiento de algo, tendrá que haber otras naturalezas permanentes aparte de las sensibles.
De Coelo, III, 1, 298b23.	Sin la existencia de naturalezas inmóviles no puede haber conocimiento o saber.
Física, VIII, 3, 247b11.	El entendimiento conoce y sabe por reposo y detención y no por génesis. Así es que el sujeto se hace sabio y conocedor.
Tópicos, VIII, 14, 163b9.	Los ejercicios dialécticos carecen de utilidad "para el conocimiento y el saber filosófico".

Fuente: elaboración a partir de Pierre Aubenque.

Sin embargo, en *Ética a Nicómaco* el mismo vocablo designa otra cosa y no se puede emparentar ni con *sophía* —que trata sobre el conocimiento de lo necesario e ignora lo contingente— ni mucho menos con *episteme*. Al respecto, Jaeger recuerda que en el texto mencionado se da por fijada la distinción esencial entre *phrónesis* y *sophía*.[20] En *Ética a Nicómaco* la *phrónesis* "no podrá ser ni ciencia ni arte"[21] y más bien debe entenderse como una virtud. Adicionalmente, dice Aristóteles que "la sabiduría, la inteligencia y la prudencia son dianoéticas —o intelectuales—, mientras que la libertad y la moderación son éticas".[22]

Cabe recordar que para Aristóteles las virtudes no son pasiones ni facultades, son modos de ser.[23] Ese modo de ser que es la virtud fundamentalmente se identifica con el término medio, que es el punto de equilibrio entre el exceso y el defecto; la virtud tiende al término medio.[24] Es la virtud "un modo de ser selectivo, siendo un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón y por aquello por lo que decidirá el hombre prudente".[25] Aristóteles agrega que existen dos tipos de virtudes: "las dianoéticas y las éticas. Las dianoéticas se originan y crece

principalmente por la enseñanza, y por ello requiere experiencia y tiempo; las éticas, en cambio, proceden de la costumbre".[26]

Así las cosas, la *phrónesis* será una virtud dianoética que por enseñanza, experiencia y tiempo crece y se perfecciona. Aristóteles la define como "un modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre";[27] en consecuencia, la *phrónesis* —que anteriormente se asimilaba a la *sophía* y a la *episteme* — es diferente a la sabiduría, e incluso llega a ser inferior a esta.[28] Reforzando tal idea, el Estagirita dice en otro lugar: "y son rectas las palabras de Sócrates de que 'nada es más poderoso que la prudencia', pero se equivocó cuando dijo que es una ciencia, pues es una virtud, y no una ciencia, sino otra clase de conocimiento".[29]

Ahora bien, la auténtica fuente del concepto aristotélico de *phrónesis* no ha de buscarse en el platonismo, sino en la tradición griega, tal como aparece en el uso común de la cultura y en las obras trágicas. Esto significa que el Estagirita no recurrirá al uso académico del concepto — legado de Sócrates y Platón— separándose, como hemos mencionado líneas arriba, de una comprensión lingüística unitaria de *sophía*, *episteme* y *phrónesis*, en las que el conocimiento debe ser contemplado de manera pura por el alma racional, a la cual le es lícito tal nivel de goce de la sabiduría; así, por solo citar un ejemplo, Platón argumenta que es necesario contemplar la verdad:

> Con que, en realidad, tenemos demostrado que, si alguna vez vamos a saber algo limpiamente, hay que separarse de él y hay que observar los objetos reales en sí con el alma por sí misma. Y entonces según parece, obtendremos lo que deseamos y de lo que decimos somos amantes, la sabiduría, una vez que hayamos muerto según indica nuestro razonamiento, pero no mientras vivimos. Pues si no es posible por medio del cuerpo conocer nada limpiamente, una de dos: o no es posible adquirir nunca el saber, o sólo muertos.[30]

Aquí Platón equipara la sabiduría con la *phrónesis* (*erastai phronéseos*) y, en consecuencia, se relaciona con una contemplación pura que logra el alma al morir; y continúa Platón diciendo que solo en el *Hades* se conseguirá en estado puro la sabiduría.[31]

Por el contrario, Aristóteles se muestra opuesto a la tradición teórica de la academia platónica y recurre al sentido común para la comprensión

de la *phrónesis*. Así, cuando en el capítulo VI de *Ética a Nicómaco* dice que Anaxágoras y Tales serán llamados sabios y no prudentes,[32] vuelve a ratificar la *phrónesis* como un saber diferente de la sabiduría, que en el legado del platonismo se asume como contemplación de las causas primeras. Una comprensión de la *phrónesis* desde el sentido común —conocimiento prefilosófico—, como la que hace Aristóteles, busca retornar a las fuentes culturales y no quedarse en las divagaciones dialécticas y vacías de los platónicos.[33] Este antiplatonismo descubre más filosofía en el saber popular que en las doctrinas de los filósofos; el mejor ejemplo de ello es la rehabilitación del sentido vulgar del concepto *phrónesis*, que injustamente había sido despreciado por los platónicos,[34] quienes lo llevaron al mundo de las ideas. Por el contario, la mirada de Aristóteles se fijará, sobre todo, en las acciones concretas tal como ya lo ha anunciado al hablar de las virtudes:

> Pero nosotros debemos no sólo decirlo en general, sino también aplicarlo a los casos particulares. En efecto, cuando se trata de acciones, los principios universales tienen una aplicación más amplia, pero los particulares son más verdaderos, porque las acciones refieren a lo particular y es con esto con lo que hay que estar de acuerdo.[35]

De ahí que diga el Estagirita: "por eso creemos que Pericles y otros como él son prudentes, porque pueden ver lo que es bueno para ellos y para los hombres, y pensamos que esta es una cualidad propia de los administradores y de los políticos".[36] Con ello afirma que para comprender la *phrónesis* debe primar el saber de la acción sobre el de la contemplación de los filósofos; en consecuencia, el uso platónico de la *phrónesis* se puede comprender como un notable accidente en la historia del concepto.[37]

Con todo lo anterior, vemos que la teoría moral de la prudencia no fue un tema accesorio ni un accidente en la obra de Aristóteles, sino que es uno de los temas centrales de su filosofar y, en consecuencia, no se puede desligar del conjunto de su pensamiento. Ello se debe, fundamentalmente, a que Aristóteles choca con el concepto de *contingencia*, experiencia que al ser vivida se ha de entender no como algo ocasional de nuestro saber, sino en la causa de los accidentes, o lo que es lo mismo: el azar,[38] que determina un horizonte de actuación en la contingencia. En síntesis, la prudencia, al no ser ciencia ni arte, es una disposición.

La *phrónesis* resulta siendo, pues, un saber que posee sus raíces en lo

contingente: "la prudencia tienen por objeto lo que puede ser de otra manera".[39] Al reconocer su dignidad humana es que emerge su fundamento ontológico; por ello, si el hombre no es lo mejor del cosmos, entonces "sería absurdo considerar la política o la prudencia como lo más excelente".[40] Así, la *phrónesis* evoca más un saber oportuno y eficaz que dispone para actuar en lo humano, que los méritos de la contemplación.[41]

Es una disposición que "debe a su carácter humano, demasiado humano, llegar a un rango que no es el primero".[42] Se trata de una sabiduría más humana, que dispone a quien realiza acciones particulares; siempre con el impulso de la elección.[43] En este sentido se ha de hablar de seres humanos dispuestos a actualizar la *phrónesis* en situaciones concretas: "la prudencia, ciertamente, no es alguna habilidad, es la capacidad de lo virtuoso o, si se prefiere, la capacidad de los virtuosos";[44] esa capacidad de los virtuosos se verá reflejada en el *phrónimos* —φρόνιμος—.

3.4 El *phrónimos* (φρόνιμος)

Apegado al método empleado a lo largo de la *Ética a Nicómaco*, la ruta de comprensión de la *phrónesis* no la inicia Aristóteles partiendo de argumentaciones generales en las que —definiendo el concepto— se podría calificar a los individuos; por el contrario, parte de aquellos individuos que cualquier persona —incluso si no sabe definir el concepto — puede llamar prudentes:

> [...] en cuanto a la prudencia, podemos llegar a comprender su naturaleza, considerando a qué hombres llamamos prudentes. En efecto, parece propio del hombre prudente el ser capaz de deliberar rectamente sobre lo que es bueno y conveniente para sí mismo, no en un sentido parcial, por ejemplo, para la salud, para la fuerza, sino para vivir bien en general.[45]

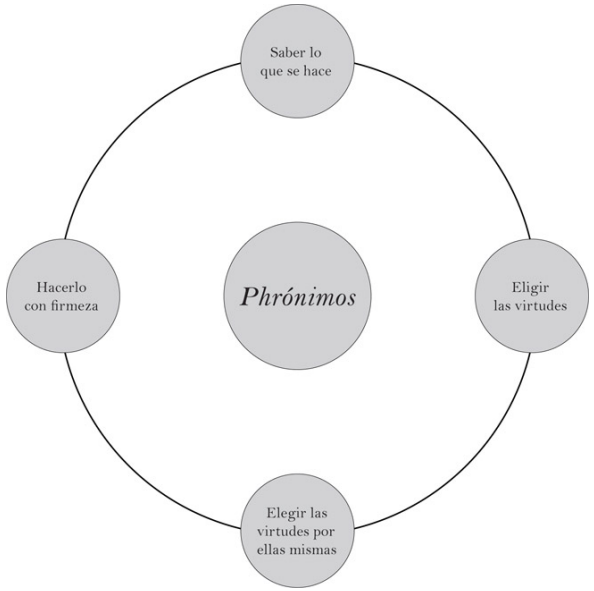
Este itinerario metodológico —inductivo y deductivo a la vez— planteado por el filósofo lleva necesariamente a considerar las actuaciones del *phrónimos* (φρόνιμος), quien es el que realiza las acciones prudentes. El *phrónimos* —ser humano prudente— decide por aquello que, determinado por la razón, es un modo de ser selectivo y es el término medio relativo a nosotros; es decir, la *virtud*.[46] En este sentido, al optar por la virtud, se hace una elección por la comprensión activa —en los ámbitos

universal y particular— sobre el bien: "es evidente que un hombre no puede ser prudente si no es bueno".[47]

La *phrónesis* solo es actualizada como tal por el *phrónimos*. Él es, como ya lo indicaba Ricoeur, "el hombre de la phrónesis",[48] quien va por el mundo "aprehendiendo de la situación en su plena singularidad".[49] Las acciones prudentes son ejecutadas, finalmente, por seres humanos concretos que deciden obrar; allí se manifiesta la onticidad propiamente humana: "juzgamos el carácter de un hombre por sus actos".[50] Para el *phrónimos* la ley es un asunto que no proviene de la contemplación platónica, él mismo es quien juzga; él es la medida de sus actos ante la norma general en un contexto particular; el criterio de juicio no depende de la rectitud supramundana, sino que se da en la actuación misma del individuo.[51] Este proceder no trata sobre teorizar mucho alrededor del cómo hacer las cosas, saber cómo cumplir la ley o comprender intelectivamente qué es la prudencia; se trata de actuar cómo ser prudente. Pero para actuar de tal manera el *phrónimos* debe desarrollar las habilidades para tal fin; debe poseer cierta disposición a realizar acciones rectas. La disposición de la que habla Aristóteles involucra que quien realiza las acciones virtuosas debe saber lo que hace; en ese momento se pone en operación el conocimiento intelectual de las virtudes, pero esto no basta; si las elige debe hacerlo, no por presiones externas, remordimientos o castigos, sino que se pueden elegir por ellas mismas. Por último, la persona que ha optado por esta ruta —una vez hecha la elección— necesariamente tiene que desarrollar actos de virtud con firmeza y determinación.[52]

Siguiendo este camino de reflexión, puede decirse que el ser humano prudente es juez porque posee un tipo de conocimiento —así no se trate de lo trascendente— por el que puede existencialmente juzgar y actuar de acuerdo con la inteligibilidad de la *phrónesis*.[53] Cabe mencionar, de paso, que en algunos textos de la *Ética a Nicómaco* aparece el concepto de *spoudaîos* —σπουδαῖος—, término que al parecer ha sido erróneamente traducido por 'hombre virtuoso', 'hombre de bien', 'el virtuoso', y más bien corresponde a un ser humano valeroso que inspira confianza, a cuyo lado, además, los otros se sienten seguros. Ahora bien, la diferencia entre uno y otro estriba en que el término *spoudaîos* refiere originalmente a una cualidad física, mientras que el término *phrónimos* remite a una cualidad intelectual y ética, que guía el juicio y las actuaciones.[54]

Figura 3. **Disposición a las virtudes del *phrónimos***



Fuente: elaboración a partir del libro VI de *Ética a Nicómaco.*

De igual manera, Aristóteles distingue del *phrónimos* el *deinós* —δεινός—, personaje hábil,[55] quien encarna "una facultad que llamamos destrezas y esta es de tal índole que es capaz de realizar los actos que conducen al blanco propuesto y alcanzarlo [...] la prudencia no es esa facultad, pero no existe sin ella".[56] Tener habilidad para alcanzar ciertos fines implica saber combinar los medios más eficaces para lograrlos; ser hábil no lleva necesariamente a actuar de modo correcto, pues tales actuaciones dependen de la inclinación a cierta virtud moral. Así, la actuación es la característica del prudente, pero dentro del marco de su ser virtuoso "el prudente es, al mismo tiempo, virtuoso de carácter. Además, un hombre es prudente no solo por saber sino por ser capaz de obrar".[57]

Tabla 5. El ser humano prudente en Aristóteles

Personaje	Características
phrónimos φρόνιμος	Ser humano virtuoso Prudente Domina la prudencia Delibera y elige los mejores medios Tiene algo del *spoudaîos* y del *deinós*
spoudaîos σπουδαῖος	Ser humano valeroso
deinós δεινός	Saber hacer algo

	Hábil
	Cumple sus objetivos
	No se guía necesariamente por las virtudes

Fuente: elaboración propia.

Así, entonces, el ser humano prudente se convierte en aquel que es capaz de ser medida de los fenómenos, no en el simple plano intelectual, ni solamente por la habilidad, sino mediante la acción dentro de los límites de ese saber que le permite actuar en el justo momento, es decir, con la prudencia. Busca la virtud: "todo conocedor evita el exceso y el defecto, y busca el término medio y lo prefiere; pero no el término medio de la cosa sino el relativo a nosotros".[58]

Ahora bien, para actuar se debe entender y comprender el contexto desde y en el que se actúa; por ello, la inteligibilidad de la prudencia —como hemos esbozado una y otra vez— se anclará en la manera como las diferentes subjetividades la experimentan en el quehacer cotidiano, sin que por ello se desdeñe el conocimiento general. En este contexto, Aubenque recuerda que en la *Ética a Nicómaco* el juicio ético no se comparará con el saber geométrico sino con el saber hacer del carpintero,[59] lo cual remite al saber hacer del prudente; de esta forma, Aristóteles vuelve a un saber particular que implica dominar una suerte de capacidades que guiarán el hacer concreto de los seres humanos, en el que es también importante el dominio de saberes universales.[60]

En este sentido, Aristóteles insistirá en que el saber prudente del *phrónimos* se diferencia del saber del sabio; así en el famoso pasaje de *Ética a Nicómaco* dice que Tales y Anaxágoras "saben cosas grandes, admirables, difíciles y divinas, pero inútiles, porque no buscan los bienes humanos",[61] y en otro texto —al caracterizar la sabiduría— afirma:

> El sabio sabe todas las cosas en la medida de lo posible, sin tener, desde luego, ciencia de cada una de ellas en particular. Además consideramos sabio a aquel que es capaz de tener conocimiento de las cosas difíciles, las que no son fáciles de conocer para el hombre (en efecto, el conocimiento sensible es común a todos y, por lo tanto, es fácil y nada tiene de sabiduría).[62]

En estos términos, la superioridad *en sí* de la sabiduría se convierte —desde la perspectiva ética— en inferioridad para el ser humano común y corriente. Al contrario de la caverna platónica, para Aristóteles los seres

humanos tenemos razón desde nuestra propia perspectiva. Sin embargo, no se trata de una subordinación de la sabiduría a la prudencia o viceversa; aquello que indica el filósofo es que ambas coexisten en el ser humano y son complementarias.[63] Con ello, se evidencia que el actuar del hombre prudente siempre es un saber situado que no se limita solo a lo universal, sino que también implica lo particular: lugar de la práctica y de la acción.

Ese saber situado lleva a que actuar virtuosamente se haga como es debido, cuando y donde hace falta,[64] pero depende del espacio circunstancial: "el fin de la acción depende del momento".[65] En Aristóteles existe una referencia específica al tiempo en que el *phrónimos* realiza su recta acción; la virtud aristotélica no se trata, como en los estoicos, en una imperturbabilidad;[66] aquí actuar es la marca distintiva. Existe un momento en el que se debe actuar de manera precisa: el *kairós* —καιρός—. Este concepto que está fuertemente instaurado en la sabiduría popular griega lo retoma Aristóteles y le da un lugar en el acto moral; en ello reside la originalidad del filósofo.

Aun cuando rara vez utilice la palabra *kairós*, insiste en que este no se puede enseñar por discursos y más bien se deba recurrir a la observación de quienes realizan las acciones debidas en el momento oportuno.[67] Entiende la noción como la ocasión favorable de la actuación humana, dentro de un tiempo específico. Ese actuar oportunamente y de manera recta se enmarca en la incertidumbre azarosa de la existencia humana, pues respecto a lo que conviene y a las acciones no hay nada establecido.[68] Aristóteles reconoce que ante la particularidad de las acciones no hay dominio de ningún precepto —pues el acto moral no tiene nada de estable —, y en consecuencia "los que actúan deben considerar siempre el momento oportuno";[69] de este modo, *kairós* —que puede ser considerado como el bien según el momento— toma también la dimensión de ese momento en tanto que lo percibimos como bueno.[70]

3.5 La deliberación (βούλευσις) y la elección (προαίρεσις)

La *deliberación* —βούλευσις—, momento de la acción, no es propiamente un concepto de carácter ético; encuentra su razón de ser al utilizarse en el ámbito de técnico y político; no trata del bien en sí, sino de lo útil. Si el *deseo*—όρεξις— se relaciona con los fines mientras que la deliberación —βούλευσις— y la *elección*—προαίρεσις— tienen que ver con los medios, entonces se delibera "acerca de cosas que suceden la mayoría de las veces

de cierta manera, pero cuyo desenlace no es claro y de aquellas en que es indeterminado";[71] se trata de entender que la deliberación ocurre cuando existe el estado de abierto para pensar las cosas de otra manera y se discute sobre la posibilidad de ser de ese otro modo; es pues la deliberación un tema de lo contingente, o, lo que es lo mismo, se delibera sobre las cosas humanas.

Nunca es tema de los fines este es asunto del deseo; se delibera sobre los medios que conducen a los fines,[72] mas no sobre los fines mismos: "el objeto de la deliberación no es, entonces, el fin, sino los medios que conducen al fin";[73] asunto que implica, nos dirá Aristóteles, que "el que delibera lo hace, si ha examinado a partir del fin, sobre lo que tiende hacia el fin para conducirlo hacia sí, o sobre lo que él mismo es capaz de hacer con vistas al fin".[74] Desde esta perspectiva, continúa el autor, no es posible deliberar sobre todas las cosas "sino solo sobre lo que puede suceder o no",[75] de forma tal que solo hemos de deliberar sobre aquellas cosas cuyo principio de producción está en nuestras manos[76] y que además es conveniente. Por ello, no siempre la deliberación puede estar al servicio del bien, hasta el punto de que se puede deliberar rectamente, considerando lo que es adecuado y, sin embargo, se habrá logrado un gran mal.[77]

De ahí que deba considerarse el hecho de que hablar de lo conveniente en la deliberación hace relación con que es necesario pensar en que los medios sobre los que se delibera son adecuados para la consecución del fin previsto y buscar lo conveniente:

> Puesto que el que delibera, siempre delibera a causa de algo, y hay siempre un objeto para aquel que delibera, en relación con el cual él indaga lo que es útil, nadie delibera sobre el fin, sino que éste es principio e hipótesis, como las hipótesis en las ciencias teóricas; en cambio, la investigación humana, se valga o no de un arte, tiene como objeto los medios que conducen el fin, por ejemplo, cuando se trata de hacer o no la guerra, es sobre esto que los hombres deliberan. Pero la cuestión de los medios dependerá, ante todo, de una cuestión anterior, o sea, del fin; por ejemplo, la riqueza, o el placer o cualquier otra cosa que acontezca ser el fin.[78]

Sin embargo, aun cuando le es propio al ser humano prudente la recta deliberación —la cual debe estar conforme con lo conveniente—, la prudencia es el verdadero juicio que orienta tal rectitud.[79] En consecuencia,

el ser humano prudente es aquel que es capaz de deliberar y además lo hace bien, ya que delibera rectamente sobre aquello que es bueno para sí mismo, no en un sentido particular, sino en relación con el vivir bien en general,[80] y continúa el Estagirita diciendo que "así, un hombre que delibera rectamente puede ser prudente en términos generales".[81]

Así, por ejemplo, en este mismo sentido, el que da consejos ha de enunciar aquello que es viable y lo que no,[82] delibera sobre la posibilidad de un fenómeno y lo enuncia. Se trata, pues, de la deliberación como un estado en el que la exactitud no es prioritaria, sino más bien el horizonte abierto en que se produce; de tal manera que la acción más deliberada comporta, en sí misma, el riesgo del fracaso, tema que muchas veces es olvidado.

Finalmente, ha de decirse que, tal como aparece en *Ética a Nicómaco*, la deliberación buena es una especie de investigación puesto que se revisan las diferentes opciones y en esa medida se va mirando aquello que parece más conveniente. Sin embargo, investigar y deliberar son diferentes, en cuanto a que la auténtica investigación está relacionada con la ciencia, que investiga aquello que se sabe. Tampoco es el buen tino, el cual se hace de manera inmediata y la buena deliberación toma tiempo. Ni mucho menos es una opinión, pues en la buena deliberación no se consideran las cosas superficialmente, sino que se escudriñan en relación con los medios. En este sentido insiste Aristóteles que la buena deliberación "no es ciencia [...] ni es tino (el buen tino actúa sin razonar y es rápido) tampoco es opinión".[83] Desde esta perspectiva puede decirse que los fines se desean, mientras que los medios para alcanzarlos se deliberan.

Por otra parte, la deliberación por sí sola no basta, el ser humano necesita de la elección —*proaíresis* (προαίρεσις)—, la cual es posterior a la deliberación y puede considerarse como parte del actuar. Por ello, al ser humano prudente, al deliberar bien, le importa saber hacia dónde le lleva su deliberación, es decir, hasta qué punto es acertada la elección. Suelen distinguirse dos comprensiones de la *proaíresis*.[84] La primera acepción hace referencia a una disposición que se enmarca dentro de la intención —que parece ser la versión más generalizada—. Allí la *proaíresis* hace referencia a la capacidad de cada uno de fijarse una meta para vivir bien, horizonte este que regula todos sus actos;[85] pero, adicionalmente, implica considerar la responsabilidad que se desprende de esas acciones: "juzgamos del carácter de un hombre por su elección, es decir, no por lo que hace, sino por qué causa lo hace".[86] De ahí, continúa Aristóteles, que sea la elección lo más

laudable, aun cuando solo podamos juzgar por las obras, ya que es difícil observar la cualidad de la elección.[87] En consecuencia, la elección es el fundamento de los actos.

La segunda connotación de la *proaíresis* —que Aubenque ve como totalmente distinta a la intención— hace referencia a la elección de medios, como consecuencia de la deliberación: "el objeto de la elección es algo que está en nuestro poder y es deliberadamente deseado, la elección será también un deseo deliberado de cosas a nuestro alcance, porque cuando decidimos después de deliberar, deseamos de acuerdo con la deliberación".[88] De forma análoga, se enuncia en *Ética Eudemia* como "un deseo deliberado de cosas a nuestro alcance".[89] En estos términos, puede entenderse como un deseo de aquellas cosas que dependen de nosotros, lo cual muestra un maridaje con la voluntad, pero se hace más hincapié no en los fines, sino en los medios para su consecución.

La *proaíresis* se comprende, entonces, como el momento de la decisión, que se configura por el deseo que sobreviene a la deliberación y que, además, no es solamente un asunto deliberativo de la inteligencia, sino que se convierte en una especie de voluntad deseante que permite que aquello supuesto o deseado para alcanzar un fin se vuelva posible.[90]

En estos términos, la *proaíresis* —como elección— parece estar desposeída de responsabilidad moral en tanto que no es el fin mismo de la acción, ni el fin en sí mismo. La *proaíresis* posee, entonces, un carácter "técnico en la estructura de la acción en general. La buena elección no se mide por la rectitud de la intención, sino por la eficacia de los medios".[91] Así se ve con mayor vehemencia en *Ética a Eudemo*:

> Nadie, en efecto, escoge deliberadamente un fin, sino los medios para este fin; quiero decir, por ejemplo, que nadie elige estar sano, sino pasear o estar sentado para estar sano; y nadie elige ser feliz, sino ganar dinero o arriesgarse para ser feliz; y en general, el que elige algo siempre deja claro lo que elige y para qué lo elige; esto último es aquello por lo cual se elige algo, lo primero lo que uno elige con vistas a otra cosa. Pero evidentemente, lo que uno desea es, en especial, el fin, y pensamos que debemos estar sanos y ser felices.[92]

Con todo, Aristóteles entenderá la *proaíresis* como la elección deliberada de medios para alcanzar un fin; concepción que busca recuperar del uso popular del término y desdeña las propuestas teóricas de eruditos

de su tiempo, como las de Sócrates, Platón y la Academia.[93] La elección será, pues, una consecuencia de la deliberación y en su conjunto versará sobre los medios para conseguir un fin, siempre con el horizonte de la voluntad, la cual está enmarcada dentro de lo humanamente posible:

> Volición y elección no son lo mismo, porque los hombres desean algunas cosas que saben que son imposibles, como gobernar sobre todo el mundo o ser inmortales, pero nadie elige una cosa sin ignorar que es imposible, ni, en general, una cosa sin saber que, aunque posible, no está en su mano hacerla o no hacerla. Así pues, es evidente que lo elegible es necesariamente algo que depende de nosotros.[94]

Será, entonces, la elección algo transitorio y nunca definitivo, emparentada más con la comparación, ya que por su carácter no escogemos lo absolutamente bueno sino que elegimos lo mejor posible: "la elección no es simplemente tomar, sino tomar una cosa con preferencia a otra, y esto no es posible sin examen ni deliberación; por eso, la elección procede de la opinión deliberada"[95] sobre lo que está a nuestro alcance, dirá Aristóteles, o al menos su redactor.

3.6 Racionalidad práctica en Aristóteles

Tal como se mencionó al inicio de esta sección, las tensiones entre lo teórico y lo práctico suelen ser un tema de no poca envergadura alrededor de la comprensión de la filosofía aristotélica. Aubenque ve en los análisis de Aristóteles —sobre la prudencia y las virtudes intelectuales— una hermenéutica de la existencia humana. Aubenque piensa que el valor no está tanto en las contribuciones a la ética, como en la configuración de una teoría de la acción, entendida esta como actuar en el mundo y sobre el mundo.[96] Si asumimos este horizonte interpretativo como válido, entonces una teoría de la acción se traduce en aquellos elementos que configuran lo que los seres humanos hacemos de forma individual y colectiva: "la verdad es que, en los asuntos prácticos, se juzga por los hechos y por la vida, ya que en esto son lo principal".[97]

La tradición ha enmarcado esta reflexión en el orden de la ética y la moral, y es precisamente allí donde las propuestas de Aristóteles adquieren especial valor, sobre todo porque la ética aristotélica puede ser

la única ética griega en la cual existen seres humanos que se encaminan hacia el bien o hacia el mal y no simplemente se categoriza a los individuos como buenos o malos de manera absoluta.[98] En consecuencia, la *phrónesis* no hace referencia a un estado absoluto de un individuo bueno o malo, sino que se refiere a aquel ser humano que se pone en marcha de acuerdo con un horizonte de realización y ejecuta cosas concretas dentro de los marcos de la deliberación, la elección y las normas.

Sin embargo, la racionalidad práctica no se circunscribe solo al actuar, sino que implica también cierto grado de reflexión teórica sobre los fines, lo cual deviene necesariamente en las acciones concretas, de la misma manera que se habla de lo virtuoso: "respecto a la virtud no basta con conocerla, sino que hemos de procurar tenerla y practicarla".[99] Este tema no es un asunto exclusivamente aristotélico; ya Dicearco de Mesina —opositor de Aristóteles— expone la primacía del *bíos praktikós* sobre el *bíos theorikós*.[100] No discutiremos aquí cuál de los dos modos de dirigir la vida es más pertinente, se trata de comprender que la racionalidad práctica deviene, necesariamente, en actuaciones concretas, en las que los asuntos prácticos son deliberados en cuanto la elección de los mejores medios que lleven al mejor de los fines elegidos, lo que lleva al nivel práctico, a la virtud, tal como lo recuerda Ricoeur:

> El mérito de Aristóteles consiste, pues, en religar la virtud a la acción humana. La noción de "praxis", que luego ha tenido tanta fortuna gracias a Marx, nació en Aristóteles. La praxis es la acción; el lugar del bien y del mal. Y todas las "perfecciones" que denominamos virtudes son las formas de lo que él llama, habitualmente, disposiciones generales de la acción, referidas a situaciones típicas, como pueden ser el valor ante el peligro o la moderación ante la tentación de los excesos en el placer y en el dolor.[101]

La racionalidad práctica, entendida como filosofía práctica o filosofía de la acción, desde el caleidoscopio aristotélico deviene necesariamente en el actuar de acuerdo con las virtudes, las cuales se van consolidando de manera gradual en los seres humanos: "todas las virtudes éticas e intelectuales o *arête* son el resultado de un proceso de perfección (*teleíosis*) dentro de una práctica específica, que inicia incipientemente, y que resulta en ciertos *habitus* virtuosos".[102] Tales hábitos virtuosos se encarnan en un ser humano concreto: el *phrónimos*, quien por la deliberación, la elección y el momento oportuno de actuar configura sus propias prácticas ante los

fines que va configurando. En este sentido, como se ha mostrado, la *phrónesis* resulta ser uno de los elementos que mayor fuerza adquiere al momento de intentar una comprensión de las acciones humanas. Actuar racionalmente es actuar como *phrónimos*; o lo que es lo mismo: la racionalidad práctica es la facultad del *phrónimos*.

Notas al pie

[1]Hawking, S., Mlodinow, L., *El gran diseño*. Barcelona, Crítica, 2010, p. 30.

[2]Ibid., p. 11.

[3]Cf. Reale, G., *Introducción a Aristóteles*. Barcelona, Herder, 1982, p. 11 y ss.

[4]Cf. Jaeger, W., *Aristóteles*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995, p. 19 y ss.

[5]Cf. Pigeard de Gurbert, G., *Si la philosophie m'était contée. De Platon à Gilles Deleuze*. París, Librio, 2000.

[6]Cf. Reale, G., op. cit., p. 34 y ss.; Jaeger, W., *Aristóteles*. op. cit., p. 125 y ss.

[7]Jaeger, W. *Aristóteles*. op. cit., p. 131.

[8]Por ser extranjero — *meteco* — Aristóteles no puede poseer propiedades en Atenas, así que funda su escuela en un gimnasio público dedicado a Apolo Licio, de ahí el nombre de *Liceo*. Cf. Reale, G., *Introducción…* op. cit., p. 39.

[9]Reale, G., *Introducción…* op. cit., p. 38 y ss.

[10]Jaeger, W. *Aristóteles*. op. cit., p. 364.

[11]Aubenque, P., *Problèmes aristotéliciens. Philosophie pratique*. París, Vrin, 2011, p. 22.

[12]*Met.* I, 1, 980a. Vale la pena recordar que se está usando la forma convencional de citación de Aristóteles, estructurada por Immanuel Bekker en 1831.

[13]*Ét. Nic.* I, 1, 1094a3.

[14]*Ét. Eud.* I, 8, 1218b30-31. De manera asimilar criticará el bien supremo cuando dice "Además, puesto que la palabra bien se emplea en tantos sentidos como la palabra ser [….] es claro que no podría haber una noción común, universal y única; porque no podría ser usada en todas las categorías, sino en una" (*Ét. Nic.* I, 6, 1096a25).

[15]*Ét. Eud.* I, 8, 1217b20-25.

[16]*Met.* VI, 1, 1026a19. En el presente trabajo se ha acudido también a la versión de Ross especialmente para algunas aclaraciones de los textos griegos originales. Ross, W. D., *Aristotle's, Metaphysics*. Oxford, Oxford Press, 1953. En el libro *E* (Épsilon o VI), la metafísica llega a identificarse con la teología. El término *teología* no parece en ningún otro texto de Aristóteles, asunto por el cual Paul Natrop pone en duda la autenticidad de este libro; también Düring ve en este hecho una intuición repentina y Werner Jaeger lo ha considerado como un texto juvenil, por ello ha de leerse con especial cuidado (cf. Grondin, *Introducción a la metafísica*, Barcelona, Herder, 2006, p. 107). También ha servido en mucho la voz autorizada de Giovanni Reale, en las indicaciones muy pertinentes respecto a la comprensión de la *Metafísica* (cf. Reale, G. *Guía de lectura de la Metafísica de Aristóteles*. Barcelona, Herder, 1999).

[17]*Met.* II 1, 993b20-23.

[18]*Ét. Nic.* VI, II,2,1103b27.

[19]Cf. Aubenque, P., *La prudence chez Aristote*. París, Quadrige/puf, 2009, pp. 7-8. Versión

castellana: Aubenque, P. *La prudencia en Aristóteles*. Barcelona, Crítica, 1999.

[20]Jaeger, W. *Aristóteles*, op. cit., p. 493. Este autor, asegura Aubenque, ve una evolución de la doctrina de la *phrónesis* en Aristóteles del modo siguiente: el *Protréptico*, la *Ética a Eudemo* y la *Ética a Nicómaco* (la *Magna Moralia* será un testimonio posaristotélico, de cuya autenticidad duda Jaeger). Nos serviremos en esta investigación de los análisis de Pierre Aubenque, quien critica la interpretación de Jaeger respecto a la *phrónesis*. El autor francés objetará las tesis de Jaeger al menos en tres aspectos: la historia de las ideas, la forma como ha investigado las fuentes y la interpretación misma (cf. Aubenque, P. *La prudence chez…* op. cit., pp. 10-30).

[21]*Ét. Nic.* VI, 5, 1140b35.

[22]*Ét. Nic.* I, 13, 1102b,35.

[23]Cf. *Ét. Nic.* II, 5, 1105b20-1106a13.

[24]*Ét. Nic.* II, 5, 1106b15.

[25]*Ét. Nic.* II, 5, 1105b36.

[26]*Ét. Nic.* II, 1, 1103a, 15. También en *Ética eudemia* dirá: "hay dos especies de virtud: la ética y la intelectual. En efecto alabamos no sólo a los justos, sino también a los inteligentes y sabios. Pues hemos supuesto que lo digno de alabanza es la virtud o la obra, y estas cosas no son actividades, sino fuentes de actividades. Y puesto que las virtudes intelectuales se acompañan de la razón, estas pertenecen a la parte racional, la cual, por tener razón, gobierna el alma; en cambio, las virtudes éticas pertenecen a la parte irracional, que, a pesar de ello, por su naturaleza es capaz de seguir la parte racional" (*Ét. Eud.* II, 1, 1220a5-12).

[27]*Ét. Nic.* VI, 5, 1140b,4.

[28]*Ét. Nic.* VI, 12, 1143b,33.

[29]*Ét. Eud.* VIII, 1, 1246b35. Jaeger afirma que en cuanto a la distinción entre *phrónesis* y *sophía*, Estobeo —un peripatético— desarrolla consecuencias que van mucho más allá de las sacadas por Aristóteles. Para este otro autor la distinción significa la emancipación de la *phrónesis* respecto a la *sophía* (cf. Jaeger, W. *Aristóteles*, op. cit., p. 494).

[30]*Fedón*, 66d-e. Al respecto, deben reconocerse dos tendencias interpretativas en Platón. Por un lado, están los textos en los que asume la *phrónesis* como contemplación, con lo cual se opone a la tradición; por el otro, aquellos pasajes en los que la considera como un conocimiento de segundo rango, que por encontrarse muy cerca del mundo sensible —donde vivimos y debemos ejercer nuestra acción— está por debajo de la episteme (cf. Aubenque, P. *La prudence chez…* op. cit., p. 25).

[31]*Fedón*, 68a-b.

[32]*Ét. Nic.* VI, 7, 1141b, 5.

[33]*Ét. Eud.* I, 8, 1217b, pp. 20-25.

[34]Cf. Aubenque, P. *La prudence chez…* op. cit., p. 23.

[35]*Ét. Nic.* II, 6, 1107a30.

[36]*Ét. Nic.* VI, 5, 1140b8.

[37]Cf. Aubenque, P. *La prudence chez…* op. cit. 25. El tratamiento popular de la *phrónesis*, realizado por Aristóteles, devela también un interés particular por comprender el tema de los fines y

los medios, de ahí que en este pasaje evoque a Pericles como ejemplo de hombre prudente, refiriéndose así al uso popular relacionado con el momento político de discernimiento de los medios (cf. Aubenque, P. *Problèmes…* op. cit., pp. 11-20). Tal proceder de Aristóteles no es exclusivo del libro VI de la *Ética a Nicómaco*; también, por ejemplo, en el libro III, al mostrar las formas de valor, examina narraciones culturales en las que Diomedes y Héctor son valientes (1116a24-35); allí cita brevemente el pasaje de la *Ilíada* en el que Homero relata la valentía de Héctor: "¡Ay de mí! Si me meto en las puertas de las murallas, Polidamante será el primero en cubrirme de oprobios [...] y en este caso para mí habrá sido mucho mejor enfrentarme contra Aquiles y regresar después a matarlo o perecer yo mismo con gloria delante de la ciudad [...] más vale entablar la disputa cuanto antes" (*Ilíada*, XXII, 100-125). Otro ejemplo del proceder metodológico de Aristóteles se puede ver también cuando retoma la frase de Bías —uno de los sietes sabios — quien según la tradición afirmó: "el poder mostrará al hombre" para a partir de saberes populares, hacer una argumentación sobre la justicia (*Ét. Nic.* V, 1, 1130a). De igual manera, en la *Política* recurre a diversos ejemplos de la tradición para hablar a los políticos y economistas atenienses; así, relata la historia de Tales, quien utilizando sus conocimientos meteorológicos alquiló numerosos molinos de aceite en Mileto y Quíos y luego los subarrendó al precio que quiso; con este hecho mostró la utilidad de la filosofía y argumentó "que es fácil para los filósofos enriquecerse, si quieren, pero no es por eso que se afanan" (*Pol.* I, 1259a9).

[38]Esta es una de las tesis de Pierre Aubenque, tal como él mismo intenta demostrar en su estudio sobre la prudencia (cf. Aubenque, P. *La prudence chez…*, op. cit., p. 174 y ss).

[39]*Ét. Nic.* VI, 5, 1140b26.

[40]*Ét. Nic.* VI, 5, 1141a21.

[41]Aubenque, P. *La prudence chez…* op. cit., p. 9.

[42]Ibid., p. 9.

[43]*Ét. Nic.* VI,2, 1139a31.

[44]Aubenque, P. *Problèmes…* op. cit., p. 18.

[45]*Ét. Nic.* VI, 5, 1140a20.

[46]*Ét. Nic.* II, 6, 1106b36.

[47]*Ét. Nic.* VI,12, 1144a35.

[48]Ricoeur, P., *Escritos y conferencias 2. Hermenéutica.* México, Siglo XXI, 2012, p. 64.

[49]Ricoeur, P., *Sí mismo como otro*, Buenos Aires, 2003, p. 180.

[50]*Ét. Eud.* II, 1, 1219b11.

[51]El conocimiento que emerge de la *phrónesis* es eminente práctico, incluso "las personas sin conocimientos generales pueden ser buenos practicantes, mientras que el conocimiento en general por sí solo nunca es suficiente" (Eikeland, O. *Aristotelian Phrónêsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research*, Bern, Peter Lang, 2008, p. 156).

[52]Cf. *Ét. Nic.* II, 4, 1105a30.

[53]Cf. Aubenque, P. *La prudence chez…* op. cit., p. 51.

[54]Cf. Ibid., pp. 41-51.

[55]*Ét. Nic.* VII, 10, 1152a6-20.

[56]*Ét. Nic.* VI, 13, 1144a24-25.

[57]*Ét. Nic.* VII, 10, 1152a9-10.

[58]*Ét. Nic.* II, 6, 1106b5.

[59]Aubenque, P. *La prudence chez…* op. cit., p. 42.

[60]*Ét. Nic.* X, 9, 1180b20.

[61]*Ét. Nic.* VI, 9, 1141b7.

[62]*Met.* I, 2, 982a7-12. No se trata de un desprecio por la sabiduría sino por aquella que no tiene un carácter práctico.

[63]Cf. Aubenque, P. *La prudence chez…* op. cit., p. 52.

[64]*Ét. Nic.* II, 3, 1104b25.

[65]*Ét. Nic.* III, 1, 1110a14.

[66]Desarrollamos algunas ideas presentadas por Pierre Aubenque en su trabajo titulado: "Kairos et prudence. De la détermination temporelle de l'acte moral selon Aristote", que aparece por vez primera en *Problèmes…* op. cit., pp. 29-36.

[67]Cf. Aubenque, P. *Problèmes…* op. cit., p. 30.

[68]*Ét. Nic.* II, 2, 1104a3.

[69]*Ét. Nic.* II, 2, 1104a8.

[70]Aubenque, P. *La prudence chez…* op. cit., p. 101.

[71]*Ét. Nic.* III, 3, 1112b8.

[72]*Ret.* I, 6, 162a19.

[73]*Ét. Nic.* III, 3, 1113a1.

[74]*Ét. Eud.* II, 10, 1227a16.

[75]*Ret.* I, 4, 1359a32.

[76]Cf. *Ret.* I, 4, 1359a37.

[77]Cf. *Ét. Nic.* VI, 9, 1142b20.

[78]*Ét. Eud.* II, 10, 1227a9-15.

[79]*Ét. Nic.* VI, 9, 1142b32.

[80]Cf. *Ét. Nic.* VI, 5, 1140a25.

[81]*Ét. Nic.* VI, 5, 1140a29.

[82]*Ret.* I, 3, 1359a15.

[83]Cf. *Ét. Nic.* VI, 9, 1142b, 1-15.

[84]Sobre esta distinción, Aubenque llama especial atención al afirmar que es importante ver estos dos horizontes, ya que develan dualidad de contextos, problemáticas y sentidos, para así "evitar las confusiones de nuestros predecesores" (cf. Aubenque, P. *La prudence chez…* op.

cit., p. 119). Seguiremos, en esta sección, las indicaciones de este autor.

[85]Cf. *Ét. Eud.* I, 2, 1214b17-10.

[86]*Ét. Eud.* II, 11, 1228a2.

[87]*Ét. Eud.* II, 11, 1228a15-20.

[88]*Ét. Nic.* III, 5, 1113a10-14.

[89]*Ét. Eud.* II, 10, 1226b17.

[90]Cf. Aubenque, P. *La prudence chez…* op. cit., p. 121.

[91]Cf. Ibid., p. 122.

[92]*Ét. Eud.* II, 10, 1226a8-15.

[93]Cf. Aubenque, P. *La prudence chez…* op. cit., p. 126. Este autor reconoce en esta segunda comprensión de la *proaíresis* —elección de medios— el sentido más aristotélico del término (cf. Ibid., p. 141).

[94]*Ét. Eud.* II, 10, 1226a30-35.

[95]*Ét. Eud.* II, 10, 1226b5.

[96]Cf. Aubenque, P. *La prudence chez…* op. cit., p. 119.

[97]*Ét. Nic.* X, 8, 1179a19.

[98]Cf. Aubenque, P. *La prudence chez…*, op. cit., p. 131.

[99]*Ét. Nic.* X, 8, 1179b1.

[100]Jaeger, W. *Aristóteles*, op. cit., p. 500 y ss.

[101]Ricoeur, P., "La ética según Aristóteles". Entrevista para la RAI, 6 abril de 1989. http://www.alcoberro.info/planes/ricoeur.htm [Recuperado el 30 de diciembre 2011]

[102]Eikeland, O., *Aristotelian…* op. cit., p. 53.

4. El saber práctico en educación: Carr, Kemmis y Schön

Gadamer, Heidegger y Aristóteles han servido, en los capítulos precedentes, como punto de referencia para la una aproximación al sentido de la racionalidad práctica. En definitiva, el saber práctico —que Gadamer ha emparentado con la *phrónesis*— es el concepto que mejor reúne las nociones de racionalidad práctica, razón práctica y filosofía práctica, y recoge, así, rasgos fundamentales de la tradición griega.[1] No se trata de un saber eminentemente técnico, sino de uno que orienta las actuaciones humanas más allá de la actuación misma, pero que se desarrolla y existe en la acción concreta. Tal saber no desprecia lo teórico, pero hace hincapié en el hacer, asunto que en Occidente, al parecer, se ha olvidado y se ha hecho una opción por la teoría.

Retomando las reflexiones presentadas al inicio del presente libro, y tan solo por citar un ejemplo sobre la reactivación de la preocupación por el saber práctico, Hannah Arendt —hacia el final de *La condición humana*— recuerda que desde la época moderna y hasta nuestros días la influencia de los filósofos decreció sustancialmente, de forma tal que la filosofía pasó a ocupar un papel tímido en el proceso de comprensión de lo humano, de tal manera que siempre parece haber estado un paso atrás de los descubrimientos científicos, los cuales incidieron en la comprensión de la naturaleza del conocimiento humano.[2] La denuncia de la filósofa llama la atención sobre el papel del pensar filosófico en la actualidad, el cual puede seguirse fundiendo en las justificaciones epistemológicas que se deben dar a las diferentes disciplinas, con lo que no se gana mucho en una acción reflexiva que interrogue por el estatuto ontológico de las problemáticas humanas. La discusión de Arendt estará enmarcada en la rehabilitación del sentido práctico del actuar humano. Así, salvo pocas excepciones, la voz

reflexiva que proviene de la filosofía suele llevarnos a pensar en que eso que hacemos realmente importa, o, más bien, eso es lo que realmente importa.

Debe recordarse, de paso, que en la actualidad parece existir una incipiente —pero creciente— rehabilitación de la preocupación por el saber práctico. Esta situación está enmarcada por una progresiva reacción ante el auge y la excesiva confianza en la lógica de comprensión del mundo que se funda en la modernidad y, adicionalmente, en la separación entre teoría y *praxis*, con su consecuente subordinación de la segunda a la primera. Así lo hace Arendt —sobre todo en la obra citada— cuando reclama la necesidad de pensar frente a las acciones del ser humano y cómo lo reconocen otros autores:

> [...] este es uno de los grandes méritos de Hannah Arendt, en un libro que en la versión alemana se titula *Vita Activa* (1960), ha mostrado la reducción de la práctica a una forma que empobrece la teoría, reducción provocada por la modernidad en su declive, ha sido una subordinación condicional, en efecto ya en una primera reducción de la *praxis* a la *poiesis*.[3]

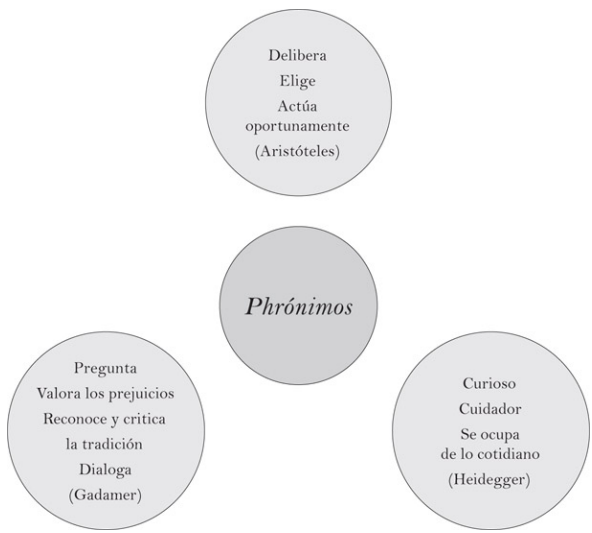
El comentario de Aubenque deja entrever una de las grandes preocupaciones de la filósofa de origen judío; en ella ve una de las líneas de rehabilitación de la filosofía práctica.[4] El ejemplo anterior, que solo hemos puesto como uno entre tantos, devela la preocupación actual por el saber práctico. Si se mira detenidamente, nuestra sociedad reclama cada vez más una comprensión por aquellas cosas que los seres humanos hacemos de manera concreta. El saber práctico es —en definitiva— la *phrónesis* de la que ya hablaban los griegos, tradición que Aristóteles dejó consignada especialmente en *Ética a Nicómaco*. Así las cosas, el saber práctico está más emparentado con la ética y la política, que con el conocimiento mismo, aunque se necesite de cierto grado del conocer.

Ahora bien, es el ser humano prudente —*phrónimos*— quien realiza acciones desde los horizontes de sentido del saber práctico. Esto significa que el saber práctico en sí mismo no existe; si tiene alguna existencia es solamente en relación con lo que se puede abstraer de las acciones del *phrónimos*. A lo máximo que podemos aspirar es a intentar comprender las acciones prudentes que desarrolla el *phrónimos*, para proponer las rutas de comprensión de un saber que se inscriba como prudente, es decir, como práctico. En consecuencia, las prácticas humanas son la explicitación de

diversos horizontes de sentido en los que el ser humano se juega los universos culturales y sociales en un momento histórico determinado.

Se actúa en un marco *phronético*, es cierto; pero finalmente es el *phrónimos* quien delibera, elige y actúa oportunamente. Es curioso, cuidador, y se ocupa de lo cotidiano; pero también valora los prejuicios, reconoce el papel de la tradición y dialoga. El saber práctico es, en consecuencia, entre otras tantas cosas, la acción misma del *phrónimos*; este no es un saber que existe en abstracto, sino que se actualiza cada vez en las acciones mismas.

Figura 4. El *phrónimos* elementos de comprensión



Fuente: elaboración propia.

Desde esta perspectiva, el saber práctico del que hablamos en esta investigación es una disposición humana en la que se reconoce y critica la tradición, se dialoga con ella y con las otras personas, con lo cual se valoran los prejuicios que determinan las actuaciones propias y extrañas. Quien encarna este saber práctico se ocupa de lo cotidiano, es curioso, cuida de sí y de los otros. En definitiva, quien actúa con los anteriores marcos de referencia necesariamente delibera, elige y actúa de forma oportuna.

El saber práctico no preexiste, se da en la actuación misma. Es el momento de actuación en el momento justo, que está moralmente

orientado, y que aun cuando como acción desaparece con la acción misma, como saber práctico permanece en la configuración histórica de quien lo realiza al afectar otras subjetividades. El saber práctico puede equiparase a la expresión de Gadamer cuando dice: "la misma filosofía no vale sino como expresión de la vida. Y en la medida en que ella es consciente de esto, renuncia también a su antigua pretensión de ser conocimiento de conceptos".[5] Así, el saber práctico no es un saber que se apoya y es explicado por conceptos, sino que tiene su razón de ser en la experiencia vital del *phrónimos*.

Las preocupaciones por el saber práctico han tomado un lugar de importancia en la filosofía y de allí han llegado a los campos del conocimiento que tratan de sobre lo humano y la sociedad, es decir, aquello que hoy suele nombrase como ciencias sociales. Con este panorama, la confianza en la aplicación técnica de un saber social científico se cuestiona cada vez más, aun cuando la hegemonía positivista sigue estructurando los diferentes sistemas de relaciones sociales, tanto en el nivel cotidiano como en los círculos académicos. En la actualidad la *phrónesis* parece ser un concepto de difícil tratamiento. Son escasos los estudios que buscan aproximarse a las problemáticas sociales con una mirada nueva en la que se restituyan los saberes que provienen de la práctica en cuanto a los dinamismos éticos que allí emergen.

4.1 El uso académico del saber práctico

En 2012, en un libro titulado *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*, diversos autores reflexionaron sobre la importancia de la *phrónesis* en el ámbito de las profesiones. El título del texto, que bien podría llevar en castellano el nombre de *Phrónesis como conocimiento profesional: la sabiduría práctica en las profesiones*, deja entrever la importancia que la investigación del saber práctico ha ganado en la investigación social y educativa. Esta obra colectiva deja abierta la posibilidad de indagar por los aspectos *phronéticos* más allá de los lugares comunes de la *techné* y la *episteme*. En la introducción los editores recuerdan que el libro nace de la preocupación por los valores instrumentalistas que impregnan las escuelas, las prácticas profesionales y las decisiones políticas. Ellos creen que una ruta viable para pensar sobre lo que acontece en la educación es a través de la *phrónesis* o sabiduría práctica de Aristóteles.[6]

También, años antes, esta resignificación de la *phrónesis* —a la que desde la filosofía se ha referido también Pierre Aubenque— puede percibirse en el trabajo del danés Bent Flyvbjerg, quien se ha dado a la tarea de oponerse a una ciencia social positiva y ha propuesto como salida una ciencia social que se apoye más en el saber práctico que en los controles metodológicos que provienen de las ciencias naturales. En las ciencias sociales el escenario de la *phrónesis* es más fértil y vale la pena trabajarlo, afirma.[7] El intento de respuesta de Flyvbjerg, como él mismo lo dice, "debe ser considerado solo como un intento entre muchos posibles",[8] pero no por ello un intento descabellado, pues es un escenario prometedor para encontrar salidas al marcado cientificismo imperante. Para el autor es necesario revitalizar la potencia de la comprensión de la *phrónesis*, tema que en la actualidad no parece tener relevancia en la investigación social, hasta el punto de que hoy "el concepto original no tiene un término análogo".[9]

Este panorama devela, a la vez, la necesidad de una *investigación social phronética*, en la que las opciones por las preguntas éticas nacidas de la práctica adquieren especial relevancia. Así, una ciencia social con enfoque *phronético* debe llevar a comprensiones de los valores e intereses sociales que llevan al nivel de acción reflexiva —*praxis* — que permita las auténticas transformaciones. En esta perspectiva, preguntas del orden ¿a dónde vamos?, ¿es esto deseable?, ¿qué se debe hacer? y ¿quiénes ganan y quiénes pierden en los mecanismos de poder? son vitales, deben ser parte del ejercicio mismo de la investigación social y no solamente deben restringirse a reflexiones posteriores, ya que este tipo de investigación versa sobre le actuar de los seres humanos y no se restringe a la simple adecuación de un marco metodológico con arreglo a la observación de aquello que acontece en la sociedad.

De esta manera, al reintroducirse la *phrónesis* en la investigación social aparecen nuevas esperanzas en este tipo de campo del saber. Así, para Flyvbjerg, la *ciencia social phronética* puede allanar un interesante camino que ayudaría a recuperar el valor de la racionalidad y a "inhibir algunas de las tendencias destructivas en la sociedad y en la ciencia".[10]

Tabla 6 *Phrónesis*, aproximación en ciencias sociales: algunos estudios

Autor	Artículo/libro	Fecha
Dunne, J.	Back to the Rough Ground: Practical Judgment and the Lure of Technique.	1993

Virtue, Phronesis and Learning.	1999	
Eikeland, O.	Phronesis, Aristotle, and Action Research.	2006
The Ways of Aristotle: Aristotlean Phronesis, Aristotlean Philosophy of Dialogue, and Action Research.	2008	
Flaming, D.	Using Phronesis Instead of "Research-Based Practice" as the Guiding Light for Nursing Practice.	2001
Flyvbjerg, B.	Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How it Can Succeed Again.	2001
Frank, A.	Asking the Right Question about Pain: Narrative and Phronesis	2004
Gadamer, H-G.	La filosofía práctica como modelo de las ciencias humanas	1980
Verdad y método	1975	
Kingwell, M.	Practical Judgements: Essays in Culture, Politics, and Interpretation.	2002
MacIntyre, A.	Tras la virtud.	1997
Montgomery, K.	How Doctors Think: Clinical Judgement and the Practice of Medicine.	2006
Nussbaum, M.	La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega.	1995
Polkinghorne, D.	Techne and phronesis. In Practice and the Human Sciences: The Case for a Judgment-Based Practice of Care.	2004
Schön, D.	El profesional reflexivo.	1982
La formación de profesionales reflexivos.	1987	
Smith, R.	Paths of judgement: The Revival of practical Wisdom.	1999
Stout, J.	Ethics after Babel: The Languages of Morals and their Discontents.	1988
Taylor, C.	Sources of the Self: The Making of Modern Identity.	1999
Vanier, J.	Made for Happiness: Discovering the Meaning of Life with Aristotle.	2001

Fuente: elaboración a partir de Pitman A. y Kinsella A.

Por su parte, la educación, como espacio privilegiado en el que se pueden pensar los asuntos humanos que se relacionan con la perpetuación o transformación de la cultura y el orden social, no es ajena a las tensiones que nacen en el seno de la filosofía y de las ciencias sociales. De ahí que resulte importante rastrear algunos de los puntos de encuentro de este campo de indagación con el saber práctico.

Ahora bien, hemos dicho en el capítulo anterior que el saber práctico —*phrónesis*— es, en definitiva, aquello que caracteriza al ser humano prudente —*phrónimos*—; saber que existe en la acción misma, es decir, en la práctica como tal. Se dijo también que el saber práctico ha de tender siempre al bien y, en consecuencia, el *phrónimos* necesariamente ha de ser un ser humano virtuoso, que busca alcanzar el bien, por medio de actuaciones buenas. Es él quien pone en operación el actuar mismo. Es en este sentido que —citando a un autor desconocido— afirma Aristóteles: "los hombres solo son buenos de una manera, los malos de muchas".[11] Parafraseando al Estagirita, igual podríamos decir: *los maestros solo son buenos de una manera*, *los malos de muchas*. Esta afirmación, que resulta polémica, resonará en el presente capítulo, en el cual nos acercaremos y rastrearemos en algunos autores —principalmente Wilfred Carr, Stephen Kemmis y Donald Schön— aquellas pistas que pueden emparentarse con el saber práctico, o, lo que es lo mismo, hablaremos del saber práctico en el campo educativo.

Como el saber práctico constituye multitud de categorías, haremos especial hincapié en las relaciones entre práctica y teoría; pues, en general, los autores a los que nos acercaremos entienden la práctica en un sentido similar a aquello que MacIntyre enuncia de la forma que sigue:

> [...] por *práctica* entenderemos cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente.[12]

En estos términos, resulta importante decir que intentaremos una aproximación al saber práctico con miras a configurar algunas rutas que nos permitan pensar en el profesor como *phrónimos*.

4.2 Wilfred Carr: prácticas y teoría educativa

El primero de abril de 2009, en la ceremonia de graduación de la Facultad de Educación en la Universidad Charles Sturt de Wagga, Australia, Wilfred Carr animaba a los profesores noveles en estos términos: "hoy no acaban de graduarse como profesores cualificados. Se están convirtiendo en miembros de la antigua y honorable profesión de la educación. Como educador profesional su trabajo es —y siempre será— educar a sus alumnos. Esa es su misión. Esa es su tarea".[13] Y también les decía que el problema al que se enfrentan ahora los profesores se relacionan con que se les impide actuar educativamente.

Esto se debe a que una de las características de nuestra sociedad moderna es su tendencia a devaluar la comprensión de la educación, la cual no se ve como la forma de equipar a la próxima generación para vivir una forma de vida que vale la pena, o intentar hacer del mundo un mejor lugar. Actualmente, la educación se relaciona más con el aumento del producto interno bruto, tema que aparece como pertinente para los políticos; también se entiende como la manera de proporcionar una fuerza laboral bien entrenada, asunto que resulta interesante para la empresa. En consecuencia, para muchos la educación es simplemente el medio de la adquisición de títulos, estatus social y un trabajo bien pago.

Por ello, adoptar una posición filosófica es tan difícil para los profesionales de la educación, pues los retos sociales son del orden descrito y la mayoría de las veces se les pide solo resultados que fortalezcan la estructura imperante, aun cuando, por el contrario, la acción del profesor no se debe limitar solo a proporcionar utilidad social o formación para la productividad.

Las anteriores reflexiones llevan a que la preocupación por el papel del profesional de la educación deba desplazar la abstracción educativa del campo epistemológico y teórico, al espacio de la práctica y la actuación ética, moral y política, tema sobre el que los profesores deben desarrollar una posición crítica que les permita constituir:

> [...] la perspectiva de personas que piensan por sí mismas, que tienen una forma de pensar independiente y que están dispuestas y son capaces de plantear preguntas no solamente acerca de los problemas técnicos de la educación, sino también sobre los valores educativos y sobre los objetivos de un sistema educativo en una sociedad moderna, industrial y democrática

> [...] estas cuestiones han sido suprimidas de los programas de formación del profesorado.[14]

De esta manera, Carr sitúa la problemática de la investigación educativa en la tensión entre teoría y práctica, en la cual la supremacía histórica de la última ha hecho privilegiar el estatuto epistemológico y metodológico de la modernidad, hasta el extremo de llegar a desechar la filosofía de la educación como campo problemático que indague, desde el orden práctico, los asuntos educativos. Por ello insiste en la necesidad de hacer una filosofía de la educación en la que se rescate la filosofía práctica y supere la imagen popularizada en la que lo teórico difícilmente puede traducirse en lo práctico. Para él, la filosofía de la educación da a los maestros un sentido de lo que es justificable educativamente, de lo que vale la pena hacer y, además, permite distinguir una buena práctica educativa de la que no lo es.[15]

La tensión entre lo teórico y lo práctico ha sido rescatada por diversos autores, entre ellos Hans-Georg Gadamer, quien recuerda que "hoy la práctica tiende a ser definida por una especie de oposición a la teoría",[16] y nos invita a pensar sobre las condiciones de posibilidad de lo teórico y lo práctico en las ciencias sociales. De forma similar, desde hace unos treinta años, Carr ha situado el problema de la investigación educativa alrededor de dicha tensión. Él recupera algunos aspectos de la ruta de Gadamer sobre el concepto de *práctica* y traslada tales reflexiones al campo de la teoría educativa, hasta llegar a entendérselas con la filosofía práctica de Aristóteles.[17] Argumentos similares se esgrimen con gran claridad al presentar algunas de las líneas importantes del pensamiento de Joseph Schwab, Lawrence Stenhouse y Donald Schön, de quienes Carr retoma ciertos análisis sobre el sentido práctico de los profesores. Desde esta perspectiva, la enseñanza es una actividad eminentemente práctica más emparentada con un arte que con otro tipo de actividad. Carr reconoce en estos autores una línea de pensamiento en la que se ha creado un lenguaje diferente al del discurso educativo dominante; lenguaje que es, por excelencia, de corte ético en el que la división entre conocimiento profesional y práctica profesional empieza a desaparecer.[18]

4.2.1 Itinerario formativo

Tomando los testimonios de Carr, intentaremos hacer un breve recuento

—siempre incompleto— de las influencias de diversos autores en sus propuestas teóricas. Dirá el autor —citando a Ryle— que la práctica inteligente no es hijastra de la teoría y que teorizar es una práctica entre otras que, dicho sea de paso, se puede llevar a cabo con inteligencia o con estupidez;[19] él ha intentado llevar su reflexión de forma inteligente. El que la teoría no sea superior a la práctica ha marcado fuertemente sus escritos; mostrará que en su constitución como teórico educativo aprendió que la práctica educativa solo puede ser comprensible, entre otras tantas cosas, según lo que Gilbert Ryle ha denominado *know-how* y que de forma similar Michel Polanyi denomina *conocimiento tácito*,[20] conceptos que se refieren al sentido que dan los profesionales en educación a aquello que están haciendo. Sin embargo, eso que se llama teoría no se adquiere —necesariamente— del estudio de la teoría educativa, pero sí se transmite por medio de las tradiciones que configuran las prácticas profesionales durante un espacio de tiempo determinado; esto, asegura Carr, lo asimiló de Michael Oakeshott.

Por otra parte, con Alasdair MacIntyre comprendió que la finalidad de la práctica es inseparable de los medios para su realización, por lo que no se puede reducir a lo meramente instrumental. También, de Lawrence Stenhouse[21] Carr retomó la idea de que los profesionales de la educación pueden reflexionar y poner a prueba críticamente lo tácito de sus teorías mediante un proceso de investigación en el que se desarrollan valores, conocimiento y práctica profesional.[22]

Cabe mencionar que los trabajos de Lawrence Stenhouse, Stephen Kemmis y Robin MacTaggart, introdujeron a Carr gradualmente en una concepción de las relaciones entre teoría y práctica, en la que se anclaron sus propuestas a la investigación-acción educativa y el desarrollo profesional de los profesores, todo esto con un inconfundible influjo habermasiano. Y con todo, aparece en Carr el necesario interés por pensar su propia práctica, especialmente alrededor de las preguntas fundamentales de la educación, que en los discursos de la investigación-acción —que prevalecen en la actualidad— no aparecen con relevancia, hasta el punto de llegar a criticarlos fuertemente y a decir que la investigación-acción se ha convertido en una simple manifestación malsana de la filosofía práctica moderna.[23]

De igual manera, afirmará categóricamente que la investigación-acción parece tender a comprender la práctica educativa como un tipo de *poiesis* orientada por la *techné*;[24] con esto resalta la carga instrumental

metodológica que la modernidad ha dejado a su paso, y llega incluso a contribuir a la erosión de las condiciones socioculturales que permiten el desarrollo de la práctica.[25] De forma análoga, criticará la educación y la investigación educativa en cuanto los fines que persiguen y los modelos de comprensión del mundo que reproducen:

> [...] tecnologización, institucionalización y burocratización —aquellas formas de realización fundamentales de la ideología del cientificismo— efectivamente aseguran que la educación es ahora interpretada como una especie de *poiesis* guiada por la *techné*, y, por tanto, una actividad instrumental dirigida hacia el logro de resultados y metas impuestas desde el exterior.[26]

Este manifiesto descontento con las concepciones actuales de la investigación-acción y de teoría de la educación lo lleva —como él mismo lo afirma— a reencontrar sus búsquedas iniciales sobre las prácticas educativas y su relación con la teoría y la práctica, de tal forma que redescubre la necesidad de seguir haciendo una crítica a la lógica moderna de comprender el mundo, la cual ha reducido el razonamiento práctico al técnico.[27] Para salir de esta encrucijada, Carr afirma radicalmente que solo asumiendo una opción por Aristóteles podría ser capaz de encontrarle sentido a su propio desarrollo profesional; él considera que es necesario recuperar la perspectiva aristotélica, ya que la teoría educativa moderna le ha quitado a la educación su carácter práctico esencial y le da poca relevancia.[28] Así las cosas, redescubre —con los horizontes de sentido de McIntyre y Gadamer— la filosofía práctica del Estagirita.[29]

4.2.2 Prácticas educativas, teoría educativa y filosofía práctica

La filosofía práctica se convierte para Carr en la posibilidad de reconfigurar el tema de las prácticas en la teoría educativa actual, especialmente porque las tendencias actuales en investigación educativa —en las que prevalece la hegemonía de la técnica y de los métodos— nublan la posibilidad de hacer las preguntas fundamentales por el sentido de la educación:

> [...] en una cultura que ha subordinado la excelencia de la práctica a la

> eficacia institucional, es de esperar que el debate educativo se reduce a un debate mundano técnico, en el que preguntas *no-técnicas*, sobre cómo lograr la excelencia en búsqueda de los bienes internos a la educación, ya no se hacen.[30]

La desconfianza alrededor del tipo de investigación educativa que se desarrolla ha llevado a Carr a proponer que es fundamental mirar las prácticas de los profesores —a quienes en repetidas oportunidades llama profesionales de la educación—, especialmente con un primer paso de autorreflexión y luego discutiendo con otros colegas, pues los problemas educativos son del orden práctico y se resuelven en ese campo. Se trata de permitir que existan profesionales activos que sean capaces de reivindicar el diálogo constante que se traduzca en acciones concretas de transformación de las realidades educativas particulares, es decir, establecer comunidades de investigadores que se acerquen más a las prácticas.[31]

Ahora bien, al parecer muchos de los profesores suelen seguir aferrados a una imagen de la teoría educativa en la que esta aparece como algo alejado de las preocupaciones y problemas cotidianos, y, adicionalmente, se utiliza una jerga confusa y abstracta que poco dice de lo que sucede en el campo concreto del ejercicio docente. Tal situación lleva a que algunos teóricos piensen que la ausencia de influencia de sus teorías en la práctica se debe a la ignorancia, al descuido o a la indiferencia de los profesionales de la educación.[32]

Por otra parte, continúa el autor inglés, otro grupo de teóricos está convencido de que el lenguaje cifrado de la teoría educativa y el valor de dicha teorización pueden ayudar al desarrollo de muchos profesores mediante la incorporación de diversas estrategias que los lleven a reconocer la relevancia práctica de las teorías propuestas. En estos términos, la culpa no es de los profesores, quienes parecen no comprender las propuestas forjadas en el mundo abstracto de las teorías y que, además, desconfían de lo que de allí emana, pues no le ven la utilidad concreta en la solución de sus asuntos educativos cotidianos.

El problema reside, fundamentalmente, en las concepciones que se tienen sobre teoría educativa, las cuales estarían cargadas de la confianza en la eficacia metodológica de la modernidad y, en consecuencia, aparece la necesidad de desmontar algunos discursos hegemónicos instaurados por tales interpretaciones, en las que teoría y práctica son entidades distantes:

"la teoría de la educación solo comenzará a cumplir su cometido original cuando abandone el aislamiento que ella misma se ha impuesto, su ignorancia práctica autocomplaciente y su búsqueda autoindulgente de categoría académica. En la educación, la teoría es una dimensión indispensable de la práctica".[33] La confianza en el saber científico hace que el profesional de la educación esté llamado a utilizar en la práctica ese conocimiento que procede del saber explicativo, el cual está validado por la coherencia metodológica de su proceder y la replicabilidad de sus hallazgos.

En oposición a ello, Carr propone una *ciencia crítica de la educación*, la cual debe anclarse más a una filosofía general de la educación que en la filosofía de la ciencia[34] que, como lo insiste Kemmis —hablando de la propuesta de Carr—, desafía las cómodas premisas de los teóricos actuales en lo referente a la función de la investigación educativa, pero además pone al descubierto la necesidad de "estudiar las prácticas de los *teóricos* de forma tan minuciosa como lo hacemos con sus teorías",[35] pues el asunto de la práctica educativa y la elaboración teórica se desarrollan conjuntamente.

Tabla 7. Concepciones inadecuadas de práctica

	Descripción	Caracterización de la teoría	Caracterización de la práctica
Oposición	La práctica es todo aquello que no es teoría.	Universalizaciones independientes del contexto. Ideas abstractas. En gran medida, inmune al tiempo. Teorizar significa conocer algo. Los problemas teóricos se resuelven mediante el conocimiento. Toda teoría es *no-práctica.*	Particulares. Dependiente del contexto Realidades concretas. Siempre responde a la vida cotidiana. Practicar es hacer algo. Los problemas prácticos solamente se solucionan en la acción. Toda práctica es *a-teórica.*
Dependencia	La práctica depende de la teoría.	Orienta las prácticas. Genera un marco conceptual metodológicamente regulado que condiciona las acciones. Rige las decisiones de los practicantes.	Cargada de teoría. Evidencia cuando los profesionales utilizan adecuadamente la teoría. La aplicabilidad de los principios teóricos depende de su nivel de comprensión.
Autonomía	La práctica no depende de la teoría.	La teoría es una forma de práctica.	Precede a la teoría.

La teoría nace del *saber cómo* hacer algo de las prácticas.	No se rige por un acto previo de teorización.

Fuente: elaboración a partir de Wilfred Carr.

En su artículo "Education without Theory?", Carr nos recuerda que la teoría educativa —una invención cultural del siglo XIX e inicios del XX— solamente es la forma como se nombran varios intentos que se han hecho para ponernos lejos de las prácticas educativas, para así explicarlas y justificarlas. De ahí que se deba dejar de buscar justificaciones teóricas para la práctica educativa.[36] De este modo, la crítica que hace a las concepciones actuales de teoría educativa se basa en la necesidad de pensar de nuevo las prácticas concretas que se desarrollan en educación. En estos términos, restituir el papel de la práctica es vital para una reconfiguración de la teoría de la educación y reconoce la necesidad de revisar históricamente qué ha pasado con el constructo teórico actual, pues el concepto actual que tenemos de ella corresponde a las reliquias de aquello que originalmente representaba. En consecuencia, dirá el autor, se ha entendido la práctica como opuesta a la teoría, dependiente de ella o como autónoma, y, aun cuando se conserva algo del sentido originario del concepto, estas concepciones resultan inadecuadas por ser análisis incompletos de una práctica. Estas concepciones afectan la comprensión de aquello que puede llegar a ser una práctica educativa y la consecuente teorización que de allí se derive.

Podemos aprender con Carr que la pregunta por la constitución de las prácticas, formulada como ¿en qué consiste una práctica educativa?, devela la actividad interrogativa en sí misma, con lo cual se intenta una comprensión del fenómeno del practicar y no solamente un acercamiento a una definición teórica. En estas condiciones, el autor insiste en que la pregunta así formulada continúa teniendo valor en la actualidad, especialmente porque ante la cantidad de posibles respuestas —encasilladas en nuestros supuestos de cómo responderla—, se ha olvidado seguir preguntando por las condiciones ontológicas de la práctica educativa. En consecuencia, la dificultad que aparece de las posibles respuestas está en nuestra imposibilidad de abrir nuevas formas de interrogación, bloqueadas por la hegemonía instrumental del proceder metodológico de la racionalidad moderna. Por ello es vital confrontar con el pasado el actual concepto de práctica para resignificar su comprensión.

Así, Carr encontrará que la significación de práctica que más se adecúa

a nuestro tiempo es aquella que recupere las relaciones entre *praxis*, *poiesis* y *techné*, que en su conjunto configura la noción griega de *phrónesis*, la cual ha sido expuesta por Aristóteles y que hemos abordado en el capítulo anterior. La práctica como *phrónesis* es, finalmente, filosofía práctica, es decir, un saber hacer, con miras a un bien, que existe solamente cuando se realiza la acción.

La práctica, entonces, está determinada por la actuación del *phrónimos* quien delibera y, por medio del juicio, conduce sus prácticas. Así, recordará Carr, lo que caracteriza una práctica es que integra el conocimiento humano, la acción técnica concreta, pero, sobre todo, busca el bien humano; tal como ya lo ha explicitado Aristóteles al hablar de filosofía práctica. Así las cosas, esta concepción de práctica integra las versiones incompletas de esta (en *oposición*, *dependiente* o con *autonomía* de la teoría) y puede reorientar la compresión de la práctica educativa. Por todo lo anterior, los intentos de comprensión de la práctica educativa que se centran en la relación con la teoría —que privilegian la *poiesis* y la *techné* — tienden al fracaso:

> [...] resulta evidente que como la práctica educativa siempre se rige por una teoría sobre los bienes éticos internos a esa práctica, no puede hacerse inteligible en términos de oposición a la teoría. Pero al mismo tiempo, también resulta obvio por qué no puede caracterizarse suficientemente la práctica educativa como una tarea regida por la teoría; porque lo característico de la práctica educativa es que no solo se rige por una teoría práctica general, sino también por las exigencias de la situación práctica en la que se aplica esta teoría. Por tanto, la orientación que proporciona la teoría ha de estar siempre moderada por la orientación debida a la *phrónesis* : el juicio sabio y prudente acerca de sí, y en qué medida debe invocarse y activarse esta *teoría* en un caso concreto. [...] Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra.[37]

En este contexto, la práctica educativa no es simplemente una acción técnica que posee fines predeterminados y que se ajusta a reglas concretas; su comprensión solo es viable si se entiende como una forma de *praxis* que se orienta por criterios éticos que constituyen la práctica como tal. Tales criterios sirven para establecer cuáles prácticas educativas son auténticas, aquellas que no lo son y también permiten distinguir una buena práctica de la que no lo es, ratifica Carr. Así las cosas, una práctica educativa no es

algo que se define de esta o aquella manera, y que reproduciendo esas definiciones se realiza satisfactoriamente.

Tabla 8. Elementos de comprensión de una práctica educativa

Condiciones	Precauciones
Es una actividad ética con compromiso político. Se orienta por una teoría práctica general y por las particularidades de la situación particular en la que se aplica esa teoría. La orientación teórica es del orden de la *phrónesis*, más que de la *techné*. Como forma de acción transforma la teoría que la rige. Aparece como una forma de *praxis* orientada por criterios éticos inmanentes a la misma práctica. Consiste en una experiencia que se modifica cuando el profesional practica. Se da en el marco de una tradición. Busca fines educativamente adecuados.	No se puede entender como una forma de *poiesis*, orientada por la *techné*. No es solamente maestría técnica o instrumental. No debe ser entendida desde las actuales concepciones de práctica que han erosionado los conceptos de sabiduría práctica.

Fuente: elaboración a partir de Wilfred Carr.

Profundamente aristotélico, Carr rescata los conceptos que articulan la filosofía práctica del Estagirita para trasladarlos al campo de la educación, en beneficio no de la construcción de un aparato teórico que fundamente las prácticas, sino del poder hacer que los profesionales de la educación reflexionen sobre las prácticas, ya no según los horizontes elaborados por las tendencias de la modernidad, sino a partir de la reconfiguración de los sentidos primigenios de esta: "el hombre que carece de *phrónesis* puede ser de fiar, desde el punto de vista técnico, pero nunca puede ser moralmente responsable".[38] Solo así se puede realizar el desarrollo profesional de los profesores, con miras a generar un auténtico cambio educativo.[39]

En esos términos, la práctica educativa en sí misma es irreductible a la teoría[40] y, en consecuencia, tiene su máxima expresión cuando se realiza. Allí aparece la auténtica teoría educativa, la cual no se trata de meras abstracciones, sino que se apoya única y exclusivamente en las prácticas, ya que "una característica definitoria de una práctica educativa es que constituye una actividad ética que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados".[41] Esta problemática debe ser pensada y reflexionada por los profesionales de la educación, quienes han de ser, ante todo, personas que puedan llegar a hacerse preguntas filosóficas sobre su quehacer, para que superen la simple reflexión epistemológica y técnica de

sus actuaciones. Se trata de configurarse como un *corpus* de profesionales autoreflexivos —en el sentido filosófico— que sobrepase la escueta indagación por el mejoramiento, en que se privilegia la productividad y las técnicas impuestas por la cultura educativa e investigativa institucionalizada en las formas de conocimiento actuales.

Por todo lo anterior, para Carr es fundamental que los profesores piensen sus propias prácticas, más allá de lo técnico o lo profesional, y se vinculen a ellas desde una perspectiva más práctica en el sentido de la *praxis* y la *phrónesis*; eso les permitirá generar cambio sobre ellos mismos, es decir, un cambio profesional, que se traduce en cambio educativo a través del desarrollo profesional. Allí se inserta el auténtico cambio social, que siempre se ha de fijar su mirada en las prácticas y en su estrecha relación con la teoría, las cuales se modifican, indefectiblemente, la una a la otra.

4.3 Stephen Kemmis: prácticas e investigación educativa

Si el sentido de la educación, afirma Kemmis, tiene que ver con un proceso que lleva a niños, jóvenes y adultos a acceder a modos de conocimiento, maneras de actuar y formas de relación con los otros y el mundo, que permite fomentar la autoexpresión en el ámbito individual y colectivo, como también el desarrollo y la autodeterminación colectiva, de forma que orientan hacia el bien de cada persona y de la humanidad, entonces el profesor está llamado a desarrollar procesos de alto impacto en búsqueda de los fines y bienes que se buscan en las acciones educativas que se ponen en operación en las instituciones.[42] En consecuencia, es importante comprender que "la recuperación y rehabilitación de los valores educativos en nuestras escuelas y universidades es hoy día una tarea crucial para la profesión".[43] Desde esta perspectiva, en el prólogo a uno de los libros de Wilfred Carr, el autor australiano se pregunta: "para el profesor en ejercicio, ¿puede haber alguna idea más inocente, más transparente, más familiar que la de la práctica? Es lo que hacemos. Es nuestro trabajo. Habla por sí misma".[44] Estos interrogantes dejan entrever la importancia capital de seguir pensando el tema de las prácticas de los profesores y su relación con la teoría. La práctica habla por sí misma, pero ese hablar no se reduce a la suficiencia de un conocimiento en particular, sino que recoge todo el ser del profesor, es decir, el sentido *phronético* de su actuar.

Ahora bien, para Kemmis —tal vez es el tema más medular de su

trabajo— la transformación de las realidades educativas se relacionan con la configuración del uso de la investigación-acción que parte de las prácticas de los *enseñantes*,[45] para generar así procesos de formación y transformación social mediante el desarrollo de la propia *praxis* como individuos y colectivos, investigándola rigurosamente: "[…] la gente haría bien en realizar su investigación sobre sus propias prácticas y situaciones. Bajo tales circunstancias, sigue existiendo la necesidad de la investigaciónacción participativa crítica".[46] En un ya clásico trabajo —en colaboración con Wilfred Carr— se propone la necesidad de pensar la enseñanza desde una teorización crítica.[47] En esta propuesta se valora el saber propio del *enseñante*; allí se sitúa "un punto de partida para la reflexión crítica. Sencillamente, no puede darse por sentado y sistematizado en la teoría, ni tomarse como definitivo en la práctica".[48] En estos términos, la práctica será un espacio privilegiado de construcción de teoría y —aun cuando estemos acostumbrados a pensarla como actividad pura— no será para Kemmis un mero hacer; por el contrario: "el sentido y la significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, que solo puede entenderse de forma interpretativa crítica".[49] Para cumplir con este cometido, es menester configurar comunidades críticas que revisen sus propias prácticas y que también realicen un examen sobre aquello que se ha constituido racionalmente sobre la teoría y la práctica.

4.3.1 Contra la teoría racionalista de la acción

Una de las grandes preocupaciones de este autor está relacionada con la hegemonía de un tipo de comprensión de la relación entre teoría y práctica en la que se privilegia la primera y se desdeñan las acciones concretas de la segunda. A esta interpretación Kemmis la llama la *teoría racionalista de la acción*. Tal denominación permite evidenciar la forma como los asuntos prácticos han sido colonizados por un tipo de racionalidad que

> […] privilegia la teoría respecto a la práctica, al considerar que aquella sirve de guía para la práctica. Predica la práctica basada en la teoría, dejando en la penumbra las formas en las que la teoría se predica basándose en la práctica […] La *teoría racionalista de la acción* permanece profundamente inmersa en la concepción corriente de la importancia del teórico o investigador (o académico o científico) de la educación, frente a la del

> práctico. De aquel se espera que articule una fuente de ideas acerca de cómo debe llevarse a cabo la educación para que sea eficaz; del otro se espera que aprenda las difíciles lecciones de la ciencia de la educación y las aplique en la práctica (¿cumpliendo órdenes?). De esta perspectiva se deriva la consecuencia contradictoria de que considera a los prácticos como individuos no muy bien informados sobre la práctica, aunque la conozcan *desde dentro*, al tiempo que considera que los teóricos están bien informados sobre la práctica, aunque la división del trabajo los aparte de ella.[50]

En estos términos, emerge una relación de poder en la cual aquellos que están más imbuidos en la teorización ostentan la superioridad jerárquica y directiva sobre quienes desarrollan las prácticas. Esta tensión se legitima en la confianza delegada a quienes, teorizando, explican la realidad, asunto que lleva a ver a los practicantes como quienes actúan sin alguna reflexión; en el mejor de los casos, cuando ellos reflexionan lo hacen en un nivel inferior. En consecuencia, el orden social está regido por el ejercicio del poder de quienes ostentan la teoría y dominan las prácticas.

Por otra parte, vale la pena recordar que las reflexiones de Kemmis emergen de su propia experiencia en relación con su ejercicio académico, diríamos, de la relación íntima con sus propias prácticas. Él mismo recuerda que, como psicólogo educado en el conductismo de los años setenta, fue formado en la herencia de la gran tradición newtoniana; los científicos de la conducta —continúa— creían que conociendo los secretos de la naturaleza aprenderían a controlarla.[51] Tan poderosa era la imagen del mecanicismo que dirigía la ciencia de la conducta, que este tipo de ciencia llevaría a intentar escudriñar en los fenómenos sociales esas estructuras y motivos ocultos de las acciones humanas, hasta el punto de sostener que la mayoría de los seres humanos no saben en realidad lo que hacen o por qué lo hacen. En esta perspectiva de comprensión de la vida social, es de vital importancia descubrir aquellas reglas que dirigen la acción humana, para prever las acciones con mayor exactitud.

El autor recuerda que dicha tendencia no es un asunto que llega intempestivamente, sino que —al menos desde que nace una interpretación de la ciencia en la obra de Roger Bacon (1210/14-1292)— se plantea descifrar el funcionamiento de la naturaleza más allá de los designios divinos. La importancia de este autor medieval consiste en combinar la especulación con la experimentación. A la vez, se devela en el *Doctor Admirable* un auténtico sentido de crítica al sistema vigente en su

tiempo, e incluso llega a esbozar cuestionamientos al paradigma imperante, actitud frente al conocimiento que le llevó a ser silenciado por la Iglesia.[52] Como nota característica, puede resaltarse que en sus refinados escritos emerge gran confianza en la observación de la naturaleza —sin por ello renunciar totalmente a la interpretación metafísica de la época— y vuelca la mirada a la matemática, tal como lo haría tiempo después Descartes.

También Kemmis sitúa otro momento relevante en el desarrollo de esta concepción de la *teoría racionalista de la acción*; se trata de la aparición de la *ciencia positiva* con Auguste Comte (1798-1857). Con este autor, se evidencia la radical oposición a la metafísica. La ruptura con esta área de la filosofía se manifiesta en su obra *El espíritu positivo* —publicado en 1844— en el que se radicalizan los principios de la ciencia tal como la conocemos. En el escrito comtiano se distinguen tres niveles de acercamiento al conocimiento y de desarrollo de la cultura.[53] El primero es el teológico o ficticio, cuya herramienta es la imaginación; a este estadio corresponde el fetichismo, el politeísmo y el monoteísmo. El segundo es el metafísico o abstracto, cuya herramienta es la crítica. Aun cuando no es pura imaginación y prepara el camino para el verdadero ejercicio científico, no es la verdadera observación. En el tercer nivel —que es el positivo o real — se llega a descubrimientos y se alcanza la positividad racional. Es la verdadera observación, la cual consiste en aportar pruebas suficientes de los fenómenos y tiene por finalidad investigar leyes, es decir: "las relaciones constantes que existen entre los fenómenos observados".[54] El principal carácter del espíritu positivo es ver para prever.

Kemmis reconoce que este enfoque predictivo de las ciencias ha seguido una ruta que ha desafiado a las ciencias humanas —especialmente desde finales del siglo XIX— en lo relacionado con nuevos enfoques de la teoría de la historia, el nacimiento de la antropología, la sociología y la psicología. Así, en las ciencias humanas dos tendencias aparecen con especial relevancia. La primera está marcada por la confianza en el hecho de que se podía seguir una ruta similar a la de las ciencias naturales, tal como lo explicita John Stuart Mill (1860-1873).[55] Para él, las ciencias que se relacionan con lo humano —*ciencias morales*— pueden ser abordadas con parámetros de las ciencias naturales; sin embargo, por el tipo de fenómenos que trata, no existen predicciones certeras. Así, propondrá la etología como campo del saber que, estructurado con base en la lógica y la observación de las actuaciones del ser humano, podrá escudriñar el

carácter individual y su consecuente manifestación social. A esta ciencia le corresponde:

> [...] al arte de la educación, en el sentido más amplio del término, incluyendo la formación del carácter nacional o colectivo, así como individual. [...] Esta ciencia de la etología pueda llamarse ciencia exacta de la naturaleza humana; pues sus verdades no son, como las leyes empíricas que dependen de ellas, generalizaciones aproximadas, sino leyes auténticas. Es, sea como sea (como en todos los casos de fenómenos complejos), necesario para la exactitud de las proposiciones que sean solamente hipotéticas, y afirmen tendencias, no hechos.[56]

La etología será para Mill la ruta de comprensión de lo humano, con miras a la previsión racional de las acciones, en cuanto formación del carácter; predicción que solo tiene la forma de probabilidad y no se trata de la exactitud. En síntesis, este autor intenta aplicar la lógica general de la investigación científica a las acciones e investigaciones que tienen que ver con la formación de la conducta individual y social; tal es su confianza en su propuesta nacida en el seno de la lógica, que está seguro de que perdurará a futuro impactando la sociedad:

> He albergado la esperanza de que estas observaciones [...] pudieran resultar útiles a quienes tienen por delante la tarea de llevar a la más importante de todas las ciencias a un estado satisfactorio. De haber conseguido en algo esa esperanza, habremos facilitado en alguna medida el avance de lo que probablemente esté destinado a ser el gran logro intelectual de las dos o tres próximas generaciones de pensadores europeos.[57]

El otro hito sobre el que llama la atención Kemmis es la interpretación hermenéutica de los acontecimientos sociales, en la que aparece incluso una ruptura entre las ciencias sociales y las naturales. Esta manera de interpretar las ciencias sociales estará fuertemente anclada a los desarrollos de algunos teóricos alemanes, entre los que se encuentra Wilhem Dilthey (1864-1920). Si Mill habla de *ciencias morales*, Dilthey en la *Introducción a las ciencias del espíritu* —texto publicado por primera vez en 1883— asumirá el concepto de *ciencias del espíritu*, el cual corresponde

al campo del "conjunto de las ciencias que tienen por objeto la realidad histórico-social".[58] Este término al filósofo alemán le parece más acertado en relación con el objeto que se desea describir: la configuración histórico social de la naturaleza humana, en la que el reino de la naturaleza y el de la historia son susceptibles de interpretación, pero el orden social se comporta como un todo autónomo frente al de la naturaleza: "las ciencias del espíritu no constituyen un todo con una estructura lógica que sería análoga a la articulación que nos ofrece el conocimiento natural".[59]

La anterior aseveración marca el modo definitivo como Dilthey establece la dicotomía entre el orden metodológico de las ciencias naturales y aquellas que tienen que ver con el ser humano, tal como él mismo lo expresa al decir que existe una

> [...] posición autónoma de las ciencias del espíritu frente a las ciencias de la naturaleza, posición que constituye el centro de la construcción de las ciencias del espíritu. [...] No hago más que aclarar un poco el problema al referirme al doble sentido en el cual se pueda afirmar la incompatibilidad de ambos grupos de hechos: y, a este tenor, el concepto de los límites del conocimiento natural.[60]

Heidegger y Gadamer serán herederos de esta tradición, quienes explicitan una abierta crítica a los métodos de las ciencias naturales y a la lógica de justificación metodológica que impera en los estudios culturales y sociales sobre el ser humano.

Este breve panorama presentado por Kemmis lleva a revisar la construcción histórica del cómo se han configurado las reflexiones sobre lo humano, especialmente en la *teoría racionalista de la acción*, en la que los asuntos prácticos han sido desplazados. Adicionalmente, permite evidenciar la limitación del *corpus* crítico de la ciencia que se diluyó en la confianza ciega en la teoría, la cual —como ya se ha dicho— permite el ejercicio del poder de la racionalidad sobre la práctica. En estos términos, el autor llamará la atención sobre la sumisión intelectual que este tipo de racionalidad puede llegar a promover, como en el caso de los científicos que "estaban dispuestos a considerarse como servidores de los poderosos, para colaborar en el establecimiento de un mundo mejor, más racional";[61] mundo en el que una suerte de iniciados en las teorías o en el lenguaje cifrado de la ciencia pueden controlar y modificar la realidad natural y social en beneficio de los intereses de pocos y en el cual las prácticas de los

individuos se subsumen al rigor de lo que proviene del hiperuranio de los conocimientos metodológicamente controlados.

Por todo lo anterior, rescatar la preocupación por las prácticas es labor de capital importancia, especialmente en los temas de la investigación educativa, asunto al que Kemmis le entregará todas sus fuerzas, en relación con la compresión misma de las prácticas y del ejercicio de los profesores como investigadores que actúan y transforman críticamente las realidades, desde la investigación.

4.3.2 Las arquitecturas de la práctica

Kemmis y un grupo de discusión —conformado por profesores y estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Charles Sturt, Australia— se han reunido durante algún tiempo para discutir e investigar sobre sus propias prácticas educativas. El mencionado grupo —entre sus objetivos— busca evidenciar cómo las prácticas no solamente se forman por las intencionalidades y conocimientos de los participantes, sino que también están influenciadas por las circunstancias y condiciones externas a quienes participan de estas. Este colectivo de investigación ha usado como herramientas de aproximación a sus acciones educativas los conceptos: *arquitecturas de la práctica*, *metapráctica* y *ecologías de las prácticas*.[62] Veamos brevemente estos constructos.

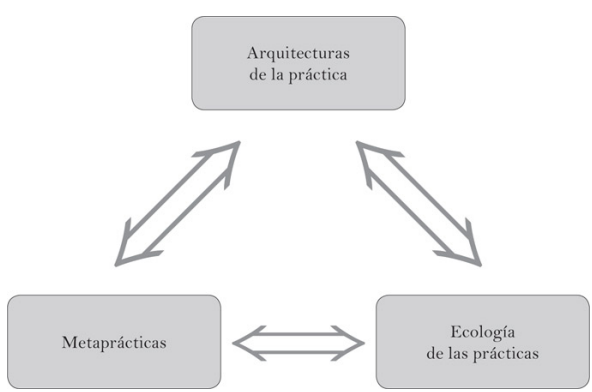
Revisar la forma como se constituyen las prácticas implica verlas en sus contextos, así como comprender sus horizontes lingüísticos y culturales. Se pueden establecer —al menos— dos horizontes sobre las prácticas: uno desde fuera, el del espectador, y otro desde dentro, el del participante; dos miradas que, antes que ser opuestas son complementarias. Así, las prácticas se desarrollan, se transforman, se mutan y se delimitan con base en los usos sociales que los participantes de estas han acordado previamente.[63] Es en esa tensión que se puede salir de la interpretación individual de los actores de estas, al ser comprendidas por otras personas en el marco de la historia, la tradición e incluso la ideología.[64] Para articular lo anterior, Kemmis utiliza el término *arquitecturas de la práctica* para mostrar que las prácticas profesionales se construyen, se activan y se limitan en un contexto organizacional en el que los individuos interactúan de diversas formas más allá de lo institucional; no se trata solo del "aprendizaje que está estructurado por los modelos de trabajo de una organización",[65] sino también de los

contextos externos que inciden en la legitimidad, la instauración y la transformación de las prácticas.

También el concepto de *metapráctica* constituye un rasgo muy importante de indagación. Las metaprácticas dan forma a otras prácticas "como la práctica de la educación que da forma a las prácticas de la vida comercial y política en una comunidad".[66] En este sentido, las prácticas existen en un conjunto de condiciones que como un *exoesqueleto* —dirá el autor— están determinadas y generan un contexto general para así ser simplemente un camino potencial a través de un abanico de posibilidades que puede cambiar con el tiempo. Tal cambio no depende solo de la transformación de la práctica profesional por medio de los conocimientos, sino, a la vez, implica transformar ese *exoesqueleto* que determina las prácticas mismas;[67] es decir, un conjunto de prácticas *subsidiarias* constituyen y determinan un marco de actuación más general, y, a la vez, esas prácticas afectan las *metaprácticas*.

Con este marco referencial, Kemmis afirma que las prácticas y las *meta-prácticas* pueden ser, entonces, entendidas como seres vivos que se conectan unos a otros en la *ecología de las prácticas*, concepto que hace referencia a la interconexión y dinamismo continuo de interrelación recíproca de las prácticas y las *metaprácticas*.[68] Un ejemplo de esta interacción es la forma como la educación a gran escala —determinada por la política pública y económica de las sociedades— afecta y es afectada por las prácticas *subsidiarias* de comprensiones de enseñanza, concepciones de aprendizajes y dimensiones de relaciones entre profesores y estudiantes en comunidades de aprendizaje.

Figura 5. **Herramientas conceptuales de aproximación a las acciones educativas**



Fuente: elaboración a partir de Stephen Kemmis.

Por otra parte, dependiendo de la manera como se constituyen las prácticas y su arquitectura, algunas son más duraderas que otras. Unas tienen el peso de la tradición de una corriente del pensamiento y se mantienen en el tiempo; otras se salvaguardan por las costumbres; algunas se mantienen por la coerción o la ideología; ciertas perduran gracias a las reglas y las sanciones que regulan el cumplimiento de estas; y con todo un buen número de prácticas son transitorias y efímeras, ya que interactúan con diversos actores y circunstancias locales. Por todo esto, es clave pensar sobre la sustentabilidad de las prácticas, es decir, sobre aquellas condiciones que permiten que perduren.[69]

En consecuencia, Kemmis propone algunas características que permitirían revisar la continuidad, permanencia, coherencia y legitimidad de las *arquitecturas* y de las prácticas mismas; si estos criterios no se mantienen, las prácticas son insostenibles; estos criterios son:[70]

a) Sustentabilidad discursiva. Las prácticas deben ser racionales y no se deben basar en conceptos engañosos o ambiguos.
b) Sustentabilidad sociopolítica. Las prácticas pueden incluir o excluir a las personas.
c) Sustentabilidad material y del medio ambiente. Las prácticas deben ser sostenibles en términos ambientales y no han de consumir más recursos de los requeridos.
d) Sustentabilidad económica. Las prácticas no deben ser demasiado costosas, los costos no deben ser superiores a sus beneficios. No deberían crea desventajas económicas o dificultades.
e) Sustentabilidad personal. Las prácticas deben infringir daño a quienes las realizan, en ningún nivel de las personas.

Como se aprecia, los aspectos enumerados dejan entrever la abierta cercanía con el orden ético y moral del saber práctico —*phrónesis*— que con la teorización sobre lo que es lícito o no.

Así las cosas, la práctica educativa adquiere su sentido y significación en la medida que se puede reconocer una estructura general y los sentidos ideológicos que se ponen en operación en ella misma; solo así se ha de entender de manera crítica, en el sentido más auténtico de la reflexión desde la acción: "es preciso despertar de nuevo la disposición moral de la

phrónesis, la disposición para actuar de manera correcta, prudente, ajustada a las circunstancias".[71] De ahí que este concepto griego tenga la vitalidad para transformar lo que hacemos, superando la simple instrumentalización. Para ello es viable reconocer al menos cuatro planos de configuración y significación de sentido de la práctica educativa: el de las intenciones profesionales, el social, el histórico y el político.[72]

Tabla 9. Planos de sentido y significación de la práctica educativa

Plano	Características	
Intensiones profesionales	No aparece claramente ante un observador externo. Motiva la forma de ejercer las acciones educativas. Solo se devela si quien realiza la práctica lo manifiesta explícitamente.	
Social	La práctica no solo la interpreta el actor de esta, sino también otras personas.	
Histórico	Origen	La práctica se relaciona con el origen histórico de esta o aquella situación. La práctica se sitúa en una cadena de acontecimientos en los que intervienen los otros, la escuela, la sociedad, etc. Tiene que ver con la historicidad del otro, es decir, la relación con el estudiante.
Tradiciones	Las acciones se enmarcan en determinadas tradiciones de práctica educativa. Por ejemplo, ideales liberales, progresistas, clásicos, humanistas, democráticos, etc. Las tradiciones educativas influyen en quien desarrolla la práctica. Se devela allí la historia de la situación de quien actúa, en el marco de las tradiciones educativas que configuran la propia práctica.	
Político	Las prácticas situadas en la clase develan una micropolítica, en la cual se ejerce poder, democracia,	

	participación, por ejemplo.
	Se evidencian las tensiones de género, culturas y creencias.
	Pueden ayudar a preparase a afrontar el orden social fuera de la escuela, tanto a los estudiantes como a los profesores.

Fuente: elaboración a partir de Stephen Kemmis.

Los planos de comprensión de la práctica educativa, tal como los presenta el autor, necesariamente llevan a reconocer que las actuaciones de los profesores se transparentan en la medida que se anclan en menor o mayor medida en tales horizontes de significación. En estos términos, las prácticas de los profesores necesariamente deben su ser al ejercicio de comprensión, elección y ejecución de la *phrónesis*. Esta amalgama de caracterizaciones ha llevado a Kemmis a invitar a los investigadores educativos a ver estos asuntos desde la *praxis*[73] y la *phrónesis*, para así sobrepasar la simple tecnificación y burocratización de la educación. Sin embargo, la caracterización de las prácticas en general, y de las educativas en particular, solamente adquiere valor en las actuaciones concretas de los maestros, quienes configuran un saber que —investigado— ayudará a conformar teoría educativa; pero, sobre todo, posibilitará la transformación de las prácticas mismas.

4.3.3 Investigar en educación: un asunto del saber práctico

Las prácticas son el centro de la teorización. En este sentido, la investigación educativa ha de versar sobre la manera como estas se comprenden, recontextualizan y se transforman; en consecuencia, las investigaciones de tal índole:

> Deben tener por objetivo central mejorar la educación (no la escolarización) de nuestros propios estudiantes a través del perfeccionamiento de nuestras propias prácticas y de la escuela y el aula en la que practicamos. Si no se traduce directamente en una educación mejorada para nuestros alumnos, ¿puede justificarse nuestra investigación como *educativa* ? ¿Y tenemos tiempo para dirigir investigaciones que no se refieran directamente a los problemas que nosotros (y nuestros alumnos) experimentamos?[74]

El acento que insistentemente pone Kemmis en la revisión y transformación de las propias prácticas devela el panorama de una comprensión de los asuntos educativos desde una perspectiva ética, moral y política, más que desde el horizonte epistemológico —al que en la actualidad estamos tan acostumbrados— por el que la indagación por lo educativo se convierte en una cuestión investigativa en la que se desdeña la experiencia propia del maestro y se intenta generalizar metodológicamente lo observado. Las referencias del autor a la transformación implican, por una parte, despertar el horizonte *phronético* en el que se busca la elección de fines y bienes y, por otra, traducir tales elecciones en acciones concretas, que por medio de la *techné*, la *praxis* y la *poiesis* lleven a afectar al individuo y a los otros.

No obstante, la mayoría de investigaciones no se anclan a estas ideas y se privilegia el rigor metodológico —necesario, desde luego— en pro de la ansiada objetividad y el reino de los datos. En este sentido, investigar las prácticas se puede hacer desde fuera y, en consecuencia, lo que aprecia el observador no es lo mismo que ve quien la realiza: "creo [afirma Kemmis] que la práctica se ve desde el interior es la versión más importante";[75] esta aseveración resulta polémica especialmente en los círculos de la investigación de la *teoría racionalista de la acción* en los que la visón tecnicista de la práctica ha llevado a que esta se entienda a partir de las evidencias, lo cual degrada una concepción de práctica en la que se valoren los temas relacionados con los compromisos y valores de los profesionales de la educación, en relación con la labor que desempeñan y los despoja de su dimensión moral.[76]

En opinión del autor, los profesores que lleguen a ser afectados por esta propuesta crítica[77] deben permitirse un espacio de reflexión y autoconciencia *phronética*, diríamos, en el que se sobrepasa el simple examen psicológico y se va a la reflexión íntima del ser del profesor,[78] en procura de establecer los espacios vitales que le identifican como profesional de la educación, y así llegar a revisar:

> [...] cómo su trabajo cotidiano impide que los estudiantes analicen su propio modo de pensar, cómo les impide un análisis de su situación social, cómo les impide analizar su propio proceso de educación, cómo les impide participar en la transformación. Porque si los maestros plantean la pregunta de cómo los métodos educativos que utilizamos normalmente impiden o inhiben estas cosas, es que quizás ya están entendiendo que es posible

desarrollar métodos de educación que estimulan estos aspectos en lugar de impedirlos.[79]

Un profesor reflexivo, como el que aquí se describe, es capaz de reconfigurar sus visones del mundo y, en consecuencia, sus preocupaciones se emparentan más con el saber práctico que con los resultados o metas exigidos institucionalmente. La *phrónesis*, como lo hemos visto, tiende a la búsqueda del bien a través de las acciones concretas; entonces, un estilo de profesor como el que líneas atrás se describe entronca sus acciones en el sentido *phronético* de su ser, sentido que se enmarca en alcanzar el bien y la felicidad.

En estos términos, el trabajo de los profesores en el espacio escolar es un lugar predilecto para el desarrollo del saber práctico. Esas acciones enmarcadas en sitios específicos toman forma y nutren, a la vez, el currículo[80] —que para Kemmis va más allá del diseño de asignaturas— el cual ha de ser entendido como el espacio privilegiado de la acción concreta; es decir, el *focus* de la práctica misma, en cuanto saber práctico. De ahí que una teoría crítica del currículo, como la que propone el autor, intentaría articular las dimensiones técnicas, científicas éticas, morales, políticas y democráticas —por mencionar algunas— en un espacio vital de las actuaciones de los diferentes actores educativos. Así las cosas, se debe revisar críticamente el currículo —siempre cargado de ideología—[81] para así no quedarnos a merced de las ideas del pasado[82] y dejar sin aproximación crítica el sentido de aquello que se hace; revisar continuamente el currículo desde una visión crítica, que supere los tecnicismos, es siempre la labor de los profesores. Sin embargo, las reformas de las acciones del profesorado han estado ancladas a una concepción estática y de colonización de la teoría sobre la práctica, hasta el punto de que los intentos por transformar lo educativo "han tenido un aspecto técnico y no han sido particularmente educativos para los profesores. Han convertido a los maestros más en receptores pasivos de ideas acerca de cómo deberían cambiar que en colaboradores activos del desarrollo de la profesión".[83]

El autor ha prometido que acciones como revisar la propia práctica, transformar el currículo, revitalizar la práctica del profesorado o incidir en la comunidad, por solo mencionar algunas, llevan al cambio educativo; no obstante, esto solo se hace en complicidad de otros, de ahí su carácter público. Las prácticas no son un tema que le pertenece exclusivamente al

individuo, pues deben ser discutidas tanto en los niveles gubernamentales como en los coloquiales.[84] Por ello es necesario configurar colectividades que críticamente reflexionen y actúen de manera decidida. Aquí podemos encontrar el rasgo más distintivo de la propuesta de Kemmis, en el que se ancla todo su trabajo: la promoción de la transformación de las prácticas desde el horizonte de la investigación-acción educativa, en la que se incentiva el trabajo colaborativo para reflexionar críticamente, pero, sobre todo, con miras a transformar lo establecido:

> [...] las características dominantes de las comunidades críticas es que están formadas por grupos de personas comprometidas en trabajar conjuntamente para cambiar sus situaciones, sus propias prácticas y su comprensión y que se han comprometido a hacerlo de manera que la diversidad de perspectivas, opiniones y valores se reconozca y se respete, pero que, no obstante, intenten luchar por conseguir una opinión y un método de trabajo compartidos por todos.[85]

En esta propuesta, las acciones individuales son importantes, pero lo son más aquellas que, encaminadas al bien común, promueven transformaciones estructurales. Acciones de este tipo requieren que los centros de enseñanza puedan constituir equipos críticos, en los que intervengan diferentes actores, pero que fundamentalmente aprendan de las prácticas y este aprendizaje se materialice en diseños y acciones curriculares acordes con las necesidades internas y externas del claustro: "incorporando progresivamente a los estudiantes y otros miembros de la comunidad docente en la empresa colaborativa de la autoreflexión".[86] Tal carácter privado y público de las prácticas llevaría, por difícil que parezca, a constituir comunidades críticas de investigación, en las que diferentes actores educativos, pero en especial los profesores, reflexionen sobre sus prácticas y realicen las adecuadas transformaciones sobre estas.[87] En este contexto, vale la pena recordar que la investigación acción siempre se hace de manera pública[88] y cambia a las personas, sus prácticas, la interpretación de sus prácticas y las condiciones de trabajo.[89]

El carácter público de la investigación sobre las prácticas educativas lleva necesariamente a que los profesores se comprometan ante la sociedad. De esta manera, la razón de ser de la transformación de las prácticas educativas y de la educación no es por la simple adopción de supuestos teóricos que, traducidos en modelos, pretenden guiar las

actuaciones de las personas. Para Kemmis, la actitud de transformación social desde el saber práctico es el tema axial de la renovación del profesorado: "finalmente, la *praxis* educativa solo puede cambiarse desde dentro, por aquellos cuyo trabajo —cuya *praxis* individual y colectiva— es la educación".[90] En el fondo, se trata de rescatar la preocupación por los valores educativos respecto a la ética, la moral y la política a la que invita el quehacer *phronético* del *phrónimos*.

De esta manera, el pensamiento de Stephen Kemmis pone de nuevo a la luz la necesidad de seguir ahondando por las acciones humanas en el ámbito de las prácticas y, especialmente, deja a la educación el legado de interrogar por las acciones concretas de aquellos que practican el oficio de enseñar que, como profesionales o artistas, pueden confrontar el orden instituido. Las prácticas que acontecen en el campo de la educación son y serán el material privilegiado de trabajo de los investigadores críticos de la acción.

4.4 Donald Schön: la epistemología de la práctica

Ante una base de mármol y un espejo, se inclina una *Jirafa reflexiva sedienta*. Esta escultura en bronce, en la que el animal —como bebiendo incómodamente— tiene que agachar la cabeza hasta llegar a descubrir su propia imagen, es una obra de Nancy Schön, quien, en homenaje a la memoria de su esposo, se ha dado a la tarea de recrear, en diversos trabajos, las figuras de jirafas en numerosas situaciones.

La escultora recuerda que —a pesar de su metro noventa y cinco de estatura— su difunto esposo, Donald Schön, mostraba una personalidad suave y flexible; él se veía a sí mismo como una jirafa. Su libro famoso es *El profesional reflexivo*, de ahí que todas sus esculturas de jirafas tendrán en el título la palabra *reflexivo*.[91] La historia que traemos en este momento nos hace pensar en la necesidad de reconfigurar la reflexión como asunto capital de la experiencia humana, tema que el filósofo norteamericano Donald Schön capitalizó de forma importante, haciendo hincapié en la preeminencia de volver a pensar la práctica, especialmente en el ámbito de la formación que se realiza en las profesiones:

> [...] muchos profesionales, encerrados en una visón de sí mismos como expertos técnicos, no encuentran nada en el mundo de la práctica como motivo de reflexión. Se han hecho demasiado expertos en las técnicas de la

desatención selectiva, las viejas categorías, y el control situacional, técnicas que utilizan para salvaguardar la constancia de su conocimiento desde la práctica.[92]

4.4.1 Investigadores y practicantes

Nuestra sociedad parece depender profundamente de los profesionales. Sin embargo, al mismo tiempo se experimenta una creciente crisis de confianza en los saberes que ellos encarnan, en especial por los asuntos relacionados con la pericia técnica y con las dimensiones éticas de sus actuaciones.[93] Así, buscando rutas para comprender este fenómeno, Donald Schön propone que es vital pensar sobre eso que él ha llamado una *epistemología de la práctica*,[94] la cual —a partir de un examen de aquello que algunos profesionales hacen— evidencia la necesidad de mirar detenidamente las prácticas, pues allí emerge un tipo de conocimiento del orden tácito.

Tal conocimiento, antes de ser algo limitante, despliega una forma diferente de comprender la manera como conoce el ser humano; pero lleva a enfrentarse con las epistemologías positivistas que intentan iluminar todo desde la teoría y el control metodológico. Una epistemología como la que promueve el autor sitúa "la resolución técnica del problema dentro de un contexto más amplio de una indagación reflexiva",[95] y permite sacar a flote la capacidad de los profesionales para reflexionar desde la acción, de forma que puedan enfrentarse a situaciones únicas que resultan conflictivas en la práctica.

En oposición a su propuesta, reconoce Schön, existen disposiciones provenientes de la *epistemología positivista de la práctica*, que impiden ver los problemas prácticos en un nivel auténtico.[96] La *epistemología positivista de la práctica* es, ella misma, racionalidad técnica. Para el filósofo, este tipo de racionalidad tiene orígenes modernos e ilustrados que se expresan fundamentalmente en los escritos de Francis Bacon (1561-1626) y Thomas Hobbes (1588-1679); pero, especialmente, en la forma como se fue aceptando a las profesiones como puente entre el saber y la sociedad.

Así, por ejemplo, la política llegó a comprenderse como un tipo de ingeniería social y la medicina se transformó en un una técnica que se basaba en la ciencia para la conservación de la salud. En el siglo XIX el positivismo de Auguste Comte (1798-1857) permitió arraigar tales ideas que luego se afianzaron en las universidades y escuelas en la medida que se

confió en la predicción que provenía de los métodos de las ciencias naturales; así, las profesiones adquirieron para sí la carga instrumental de su quehacer y el dominio de la teoría sobre el actuar. En estos términos, la racionalidad técnica está condicionada por los fines; cuando no los tiene claros se establecen como un problema por resolver.[97]

Tales disposiciones positivistas —vivas en nuestras instituciones— hacen que el conocimiento de experto ilumine las prácticas de los profesionales y, a la vez, posibilitan que los profesionales ofrezcan problemas a los investigadores. Este intercambio entre investigadores y practicantes provee la materia prima para el desarrollo profesional, hasta el extremo en que el conocimiento experto coloniza todo actuar del profesional, lo cual posibilita que los centros de enseñanza reproduzcan en sus currículos esos convenios entre el mundo de las prácticas y el de la investigación.[98]

4.4.2 Reflexionar desde la práctica

La *epistemología de la práctica* hace hincapié en poder rastrear cualquier problemática en las acciones más que en las teorizaciones sobre estas —sin que por ello se desdibuje la importancia de la teoría— para así actuar de manera inmediata. Desde esta perspectiva, la reflexión desde la acción —elemento fundamental en la *epistemología de la práctica* — debe llevar a desarrollar la investigación desde el contexto práctico, hasta el punto de hacer que esta no sea dependiente de las categorías establecidas por la técnica y la teoría.

En estos términos, un investigador o un profesional no deben mantener "separados los medios de los fines, sino que los define interactivamente como marcos de una situación problemática".[99] Esta propuesta se enfrenta sin temor a la *epistemología positivista de la práctica*, en la que el investigador y el profesional riguroso utilizan sus conocimientos para decidir aquellos medios que le permitirán alcanzar sus fines, y es en la acción en la que se implementan estrategias que técnicamente son consistentes; así "los medios deben estar claramente separados de los fines".[100] Por ello, aun cuando el autor no se refiriere directamente a la *phrónesis*, se evidencia —en la *epistemología de la práctica* — una cercanía con el saber práctico, en la que fines y medios son parte constitutiva de la acción *phronética*, tal como puede inferirse de sus palabras: "en la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre

alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación *in situ* y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares".[101]

Tabla 10. Oposición en la comprensión de la práctica

Epistemologías positivistas de la práctica	Epistemología de la práctica
Se privilegia la teoría sobre la práctica.	La práctica genera reflexión (teoría).
La reflexión existe fuera de la acción.	Se da la reflexión en la acción.
Corresponde a los modelos instaurados en las instituciones.	Se sale de los modelos.
Fines y medios separados en la acción.	Fines y medios se dan en la acción.
El desarrollo de las profesiones aparece de la teorización que se hace de las prácticas	El desarrollo de las profesiones se da en la práctica misma.

Fuente: elaboración a partir de Donald Schön.

Con todo este contexto, vale la pena decir que en la propuesta de Schön se reconfigura la manera de entender la práctica. La práctica no es más un asunto separado de la acción misma ni una iluminación de la teoría, oponiéndose así a la ciega confianza en la previsión positiva, en la que los enfoques formativos de los profesionales especializados llevan a ignorar las cuestiones éticas, morales y políticas del accionar tecnológico que estos pueden llegar a encarnar.[102]

Las prácticas, entonces, se asumen en la medida que alguien sabe cómo enfrentarse a una situación que le resulta significativa. Desde esta perspectiva, cuando una persona aprende algún tipo de práctica, no lo hace de manera individual, sino que se "inicia en las tradiciones de una comunidad de prácticos y del mundo de la práctica que estos habitan. Aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción".[103]

En este sentido, las prácticas son una expresión social de un tipo de saberes que se instauran culturalmente en una sociedad. Sin embargo, por ser un asunto social, buscan perpetuarse sin mayores modificaciones; este ha sido el gran éxito de la *epistemología positivista de las prácticas*, la cual —fuertemente arraigada en los currículos— lleva a pensar a muchos profesionales que "la incertidumbre es una amenaza, su admisión es un signo de debilidad".[104] La certeza es la marca distintiva de este tipo de racionalidad.

Por otra parte, la *epistemología de la práctica* apunta a sondear aquellas incertidumbres en las que aparece la intuición como forma en la que puede emerger algún tipo de acciones que transforman la práctica en un momento determinado: "el banquero tiene la sensación de que algo anda mal, aunque en principio no pueda decir lo que es. El médico ve una extraña combinación de enfermedades nunca descritas con anterioridad en un texto médico [...] en cada caso, el profesional se permite experimentar la sorpresa, la perplejidad, o la confusión en una situación que encuentra dudosa o única";[105] es en la percepción de lo único de la situación mediante la cual se pueden tomar las decisiones *técnicas*, *práxicas* y *poiéticas* en las que emerge el saber práctico.[106]

Análogamente los buenos músicos de jazz —nos recuerda el autor—[107] configuran una particular sensibilidad por la interpretación cuando improvisan en colectivo; ellos, escuchándose mutualmente, se adaptan infinidad de veces en una improvisación planeada. No se trata de dejarle todo al azar; existe un marco general que le da ritmo, armonía, melodía —por ejemplo—, pero que le permite a cada participante sorprenderse y sorprender con su ejecución. Ellos reflexionan en la acción, aun cuando no sea con palabras, dice Schön.

4.4.3 El profesor reflexivo

Trasladando las ideas de Schön al campo de las prácticas de los profesionales de la educación, podríamos pensar al rededor del tipo de reflexión sobre la acción que se pudiese realizar. Si los profesores desean formar personas y profesionales reflexivos deben —sin lugar a dudas— reflexionar también sobre su propia práctica de la enseñanza.[108] Así, por solo citar un ejemplo, un profesional de la educación reflexivo, o, si se desea, un profesor reflexivo:

> [...] ve la dificultad de un niño en el aprendizaje de la lectura, no como un defecto del niño, sino como un defecto *de su propia instrucción.* Así, debe encontrar un modo de explicar lo que está creando dificultades al alumno. Debe llevar a cabo una obra de investigación experimental, en ese momento y allí en la clase. Y, dado que las dificultades del niño pueden ser únicas, el profesor no puede dar por sentado que su repertorio de explicaciones será suficiente, aunque estén *en la punta de la lengua.* Debe estar preparado para inventar nuevos métodos, y debe *esforzarse para desarrollar en sí mismo*

habilidades para describirlos".[109]

En estos términos, un profesor reflexivo que desee promover la formación de personas reflexivas[110] debe, al menos, poder esbozar propuestas alrededor de lo que él llama un *practicum reflexivo*, el cual se puede comprender como "unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica".[111] El *practicum* "es una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica";[112] sin embargo, no por ello suele ser reflexivo. La reflexibilidad implica poder mirar las acciones de manera constante, no desde la distancia de la teoría, sino desde la consistencia del actuar mismo del saber práctico.

No obstante, aun cuando el *practicum* busca aproximarse lo más posible al mundo real, esto no siempre se logra en los espacios formativos, especialmente por la infinita distancia entre teoría y práctica que se ha esbozado desde la *epistemología positivista de la práctica*. En la otra orilla está el *practicum reflexivo* el cual ha de desarrollar ese *saber cómo* (*knowhow*) que no se constriñe a la teorización, sino que, por el contrario, es un *saber cómo* que está en acción.[113]

Con todo lo anterior, las diferentes instituciones de formación deben replantearse sus esquemas pedagógicos en función de una revisión de los fundamentos epistemológicos que orientan sus currículos, y deben llegar a pensar en que los estudiantes aprenden haciendo y en que aquellos que acompañan sus procesos formativos actúan más como tutores que como profesores.[114] Un profesor reflexivo[115] será entonces el agente de transformaciones de las instituciones de formación.

Como se alcanza a percibir, la enseñanza reflexiva lleva necesariamente a superar la interpretación de la reflexión como intelección y se da paso a una comprensión de esta como teorización desde la acción. En consecuencia, la reflexión no trata solo de volver la mirada sobre lo acontecido, sino que profundamente se da durante la acción. Esta dialéctica de la reflexión permea no solo la acción propia del profesor sino también las dinámicas institucionales: "en una escuela que apoyara la enseñanza reflexiva, los profesores desafiarían la estructura de conocimiento impuesta. Sus experimentos sobre la marcha afectarían no solo a las rutinas de la práctica de la enseñanza, sino a los valores y principios centrales de la institución".[116] Por estas razones, la reflexión —de la que habla Schön— no es el simple discurso sobre lo acontecido, sino

que para que sea auténtica implica, además de mirar aquello que está aconteciendo, dar soluciones a las problemáticas detectadas *in situ*.

Tabla 11. El profesor reflexivo

Condiciones del entorno	Características
Currículos pensados para la acción más que para el aprendizaje de lecciones.	Ajusta los contenidos a las particularidades de cada clase.
Cursos pequeños o fácilmente divisibles en secciones.	Diseña e implementa situaciones que permitan desarrollar el *practicum reflexivo*.
Estructura que favorezca el trabajo en equipos de profesores.	Sensibilidad a las condiciones y problemas de cada estudiante, para resolver los problemas educativos *in situ*.
Implementación de nuevas tecnologías educativas.	Comunica y contrasta sus problemas y logros con sus colegas.
La institución debe preocuparse por la *buena* educación, cuestionando lo establecido y proponiendo nuevos horizontes.	Comprende la tecnología educativa más allá de la instrucción.
Posibilidad de cuestionar los estándares de excelencia, solo en función de los resultados.	Hace de la evaluación un tema central de su reflexión.
Estructura para una investigación pública de los conflictos y dilemas propios de cada institución.	Cuestiona la teoría del conocimiento subyacente en las instituciones.
Instituciones y directivos flexibles.	Se preocupa por la *buena* enseñanza en *buenas* aulas.
	Su intervención reflexiva afecta sus rutinas de práctica y los valores de la institución.

Fuente: elaboración a partir de Donald Schön.

Las anteriores comprensiones sobre la *epistemología de la práctica* —en las que la reflexión resulta bastante comprometida— necesariamente ponen el discurso de Donald Schön en el universo de actuación del *phrónimos* quien, al desenvolverse, no lo hace solamente en consideración de los fines que persigue, sino que modifica sus prácticas en relación con los problemas que le aparecen de manera inmediata; los considera desde su orden ético, moral y político, dentro del marco de la institucionalización que le ofrece la sociedad: "la reflexión desde la acción tiende a sacar a la superficie no solo los supuestos y las técnicas, sino los valores y los propósitos que forman parte del conocimiento organizativo".[117]

Así las cosas, el saber práctico que hemos venido considerando aparece con efervescencia en los planteamientos de Donald Schön quien, sin utilizar directamente la alusión a este tipo de racionalidad, muestra cómo es de vital importancia volver a mirar aquello que las personas hacen y no dejarlo a la circunscripción de las técnicas, los métodos o las teorías.

4.5 El profesor como *phrónimos*: El saber práctico en concreto

Los autores que hemos examinado en las páginas anteriores nos han permitido pensar en las posibilidades que existen al pensar las prácticas. En todos ellos emergen claras inclinaciones a reflexionar en la práctica, asunto que evidentemente lanza este tipo de ejercicio al campo del saber práctico. Ahora bien, aun cuando la *phrónesis* parece ser un "un concepto resbaladizo",[118] es imperioso recordar —en compañía de Hubert Dreyfus— que no siempre lo ha sido así: " *phrónesis* es el nombre de Aristóteles para la sabiduría y la experiencia",[119] y, en consecuencia, es imperativo ir al mundo concreto de la vivencia: "más que cualquier otra cosa, la *phrónesis* requiere experiencia".[120] Aristóteles valora la experiencia como espacio privilegiado de la *phrónesis*, la cual no se limita a lo universal, sino que debe conocer también lo particular: "por esa razón, también algunos sin saber, pero con experiencia en otras cosas, son más prácticos que otros que saben [...]. La prudencia [*phrónesis*] es práctica, de modo que se deben poseer ambos conocimientos o preferiblemente el de las cosas particulares".[121] Sin embargo, no se trata de cualquier tipo de experiencia, sino aquella en la que se buscan prácticas virtuosas que transformen la realidad concreta y en la que no se separen los fines de los medios.

En estos términos, la experiencia de los profesores es un asunto de sus prácticas. Así, al intentar hacer un análisis de las *prácticas de los profesores* —que en suma son el saber actuar de un ser humano concreto en un contexto determinado por su orientación como profesional— nos debemos remitir necesariamente a las características de su actuar, tal como nos lo han mostrado Wilfred Carr, Stephen Kemmis y Donald Schön. Las propuestas de estos autores tienen en común que muestran cómo la reflexión no es un asunto posterior a la acción, sino que puede acontecer durante el actuar, pero con un sentido ético y moral —en el que se sobrepasa la simple técnica— para así llegar a la transformación de las prácticas, hasta el punto de oponerse a la manera como se desarrolla la investigación educativa, se teoriza sobre las prácticas y se construye el conocimiento en el marco del horizonte impuesto por la modernidad.

Tabla 12. **Objeciones y propuestas referentes a la construcción del saber en educación**

Autor	Objeción a la construcción del conocimiento	Propuesta
Wilfred Carr	Teoría e investigación educativa	Ciencia crítica de la educación

Stephen Kemmis	Teoría racionalista de la acción	Investigación educativa crítica
Donald Schön	Epistemología positivista de la práctica	Epistemología de la práctica

Fuente: elaboración propia.

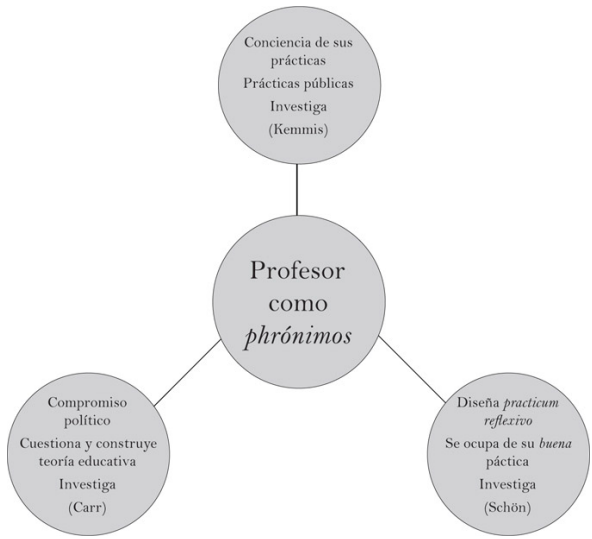
Desde esta perspectiva, las prácticas de los profesores no son solo aquellas acciones técnicas que diestramente realizan; tratan de un compromiso con su espacio vital en el que ponen en juego todo su ser y generan la disposición de los estudiantes para trascender aquello presentado. Un claro ejemplo de lo anterior se resume en las palabras de Richard Sennett quien —recordando a su maestra— afirma: "el buen maestro imparte una explicación satisfactoria; el gran maestro —Arendt era una gran maestra— produce inquietud, transmite intranquilidad, invita a pensar."[122]

Esa inquietud e invitación a pensar es nota característica de un profesor que personifica las dimensiones del saber práctico que se desarrolla en él como *phrónimos*, en el que el solo conocimiento o las técnicas no bastan. Corresponde a un tipo de saber que se encarna en la figura concreta del profesor que expresa en sus prácticas las dimensiones humanas de su ser que, en todo caso, reflexiona sobre sus prácticas.

En esta amalgama de caracterizaciones, un profesor que desarrolle su saber práctico —*phrónesis*— necesariamente debe ser reflexivo —como lo sugiere Schön—, para que pueda ser capaz de diseñar y desarrollar el *practicum reflexivo* y se preocupe por la buena práctica de la enseñanza, con miras a concebir su actuar como tema fundamental de su quehacer racional. De forma análoga, hacen falta profesores que puedan desarrollar su enseñanza reflexionando sobre las prácticas y así llegar a reconfigurar constantemente sus concepciones de teoría educativa en relación con sus concepciones de práctica educativa —tal como Wilfred Carr insiste—, de tal forma que se pueda superar una cierta *poiesis* orientada por la *techné* y así encarar el compromiso político que le llevaría a actuar de manera concreta. Un profesor como del que hemos venido hablando necesariamente ha de llegar a hacer conciencia de sus prácticas —como Kemmis exhorta— en especial porque reconoce que existe cierta *arquitectura* de las prácticas, las cuales a la vez configuran *metaprácticas* en un sistema dinámico que muestra una cierta *ecología* de las relaciones que allí acontecen. Pero además entiende que solo en el espacio público —discutiendo con colegas o con otras personas— se puede llegar a afectar el currículo, en el que los profesores pueden investigar sus prácticas

elevando tal labor al estatus de reflexión pública con un claro compromiso social.

Figura 6. El profesor como *phrónimos*. Elementos de comprensión



Fuente: elaboración propia.

Con este marco de referencia podemos decir que —a partir del saber práctico— el profesor como *phrónimos* es un personaje que actúa dentro de los horizontes del saber práctico: delibera, elige, actúa oportunamente, es curioso, cuidador, se ocupa de lo cotidiano, pregunta, valora los prejuicios, reconoce y critica la tradición y dialoga. Sin embargo, él no es un salvador que lleva a los otros en el duro tránsito de la ignorancia a la luz del conocimiento; es más un acompañante que sabe actuar en el momento oportuno y eso tiene una dimensión pública: "los profetas pueden enseñar conocimientos privados; los profesores deben tratar conocimientos púbicos".[123] La anterior afirmación nos recuerda que las prácticas siempre poseen un carácter público en el que la sociedad las califica como acertadas o no. Entendido así, el profesor como *phrónimos* necesariamente debe llegar a diseñar situaciones de práctica en las que el estudiante llega a actuar reflexivamente, para así ocuparse de sus *buenas* prácticas; es allí donde se da el verdadero diálogo pedagógico en el que se constituyen los saberes que alimentan las teorías educativas y, a la vez, se producen transformaciones del orden *phronético*. Así, el saber práctico de los

profesores solo puede verse en las acciones concretas de cada profesor que actúa como *phrónimos*.

Notas al pie

[1]Cf. Grondin, J. *Gadamer's Basic Understanding of Understanding*, En: Dostal R. (Ed.), *The Cambridge companion of Gadamer*, Cambridge, University Press, 2002, p. 38.

[2]Cf. Arendt, H., *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 1993, p. 320.

[3]Aubenque, P., "Philosophie pratique et herméneutique. Réflexions sur le néo-aristotélisme allemand contemporain". En: Tolse, A. (Ed.), *Formes de rationalité et phronétique moderne*. Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 1995, p. 18. Se refiere el autor al texto que en lengua inglesa se intituló *The Human Condition* (1958), en francés se tradujo por *Condition de l'homme moderne* (1961) y que en castellano fue llamado *La condición humana*.

[4]Los análisis de Aubenque bien se pueden objetar según los postulados del sociólogo Richard Sennett, —antiguo alumno de Arendt—, quien manifiesta abiertamente que la división que plantea la filósofa —en la que se asume que las acciones humanas se entienden en relación con la labor, el trabajo y la acción, en especial en la distinción entre *animal laborans* y *homo faber* — le parece falsa "porque menosprecia a la persona práctica volcada en su trabajo. El animal humano que es el *animal laborans* tiene capacidad de pensar; el productor mantiene discusiones mentales con los materiales mucho más que otras personas; pero no cabe duda de que las personas que trabajan juntas hablan entre sí sobre lo que hacen. Para Arendt la mente entra en funcionamiento una vez terminado el trabajo. Más equilibrada es la versión según la cual en el proceso de producción están integrados el pensar y el sentir" (Sennett, R., *El Artesano*, Barcelona, Anagrama, 2009, p. 18). Estas palabras de Sennett se complementan líneas más delante cuando en una sentida narración dice: "en mi vejez [...] quiero exponer el argumento que en mi juventud no fui capaz de formular a Arendt, el de que la gente puede aprender de sí misma a través de las cosas que produce, que la cultura material importa" (Ibid., p. 19). Así, sin remitir directamente a la *phrónesis*, Sennett nos hace pensar sobre lo que seres humanos hacemos y su impacto en la cultura, con lo cual muestra que es vital pensar en lo práctico. Más allá de las oposiciones de Sennett o las exaltaciones de Aubenque, interesa ver que el problema sobre lo que hacemos los seres humanos es un punto crucial para comprender los dinamismos sociales y las actuaciones humanas. Es claro que la excesiva teorización ha llevado a anclar las problemáticas concretas de la humanidad, a los discursos y las reflexiones. Sin embargo, el actuar sigue siendo tema de reflexión constante y en ello existe un carácter distintivito del saber práctico.

[5]Gadamer, H.-G., *Verdad y método II*. Salamanca, Sígueme, 1998, p. 290.

[6]Cf. Kinsella, A. y Pitman, A., "Engaging Phronesis in Professional Practice and Education". En: Kinsella, A. y Pitman, A. (Eds.). *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam, Sense, 2012.

[7]Cf. Flyvbjerg, B., *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and how it Can Succeed Again*. Londres, Cambridge University Press, 2001, p. 168.

[8]Ibid., p. 5.

[9]Ibid., p. 57.

[10]Ibid., p. 168. La crítica al tipo de investigación cualitativa que se desarrolla en la actualidad permea diversos campos del saber; por ello es importante volver a hacer preguntas filosóficas sobre el papel de este tipo de investigación, e incluso llegar reconfigurar el

sentido de esta utilizando la *phrónesis* y el juicio, por ejemplo, para resignificar el investigar mismo. Al respecto, puede revisarse: Macklin, R. y Whiteford, G., *Phronesis, Aporia, and Qualitative Research.* En: Kinsella, A.y Pitman, A. (Eds.). op. cit., pp. 89-100.

[11]*Ét. Nic.* II,6,1106b35.

[12]MacIntyre, A., *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 2009, p. 233.

[13]Carr, W., "Adopting an Educational Philosophy", 2009, p. 6 [Discurso pronunciado con ocasión de la ceremonia de graduación de la Facultad de Educación en la Universidad Charles Sturt de Wagga Wagga, Australia, abril 1 de 2009], http://www.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/154484/car.pdf [Recuperado el 9 de enero de 2013].

[14]Carr, W., "Entrevista" (María Antonia Candela y José Martín Toscano). En: *Investigación en la Escuela*, 14, 1991, p. 101.

[15]Cf. Carr, W., "Adopting…" op. cit.

[16]Gadamer, H-G., *Reason in the Age of Science.* Massachusetts, MIT, 1981, p. 69.

[17]Cf. Carr, W., "Philosophy and Education". En: *The Journal of the Philosophy of Education*, vol. 38, n.º 1, 2004. Especialmente en la nota tercera Carr muestra su íntima relación con Aristóteles. También en uno de sus libros más relevantes se puede apreciar este recorrido en relación con la filosofía práctica del Aristóteles. Véase: Carr, W. *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*, Buckingham, Open University Press, 1995. Versión en castellano: Carr, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid, Morata, 1996. Esta línea continua entre Aristóteles y Gadamer será para Carr fuente de articulación de sus propuestas en la que se exalta su apuesta por la filosofía de la educación. Al respecto véase: Carr, W. "Practice without Theory? A postmodern perspective on educational practice". En: Green B. (Ed.). *Understanding and researching profesional practice.* Rotterdam, Sense. 2009, pp. 55-64.

[18]Cf. Carr, W., *Calidad de la enseñanza*, Sevilla, Díada, 1993, pp. 5-16.

[19]Cf. Ryle, G., *The Concept of Mind*, London, Peregrin Books, 1963, p. 29.

[20]Cf. Polanyi, M., *The Tacit Dimension*, New York, Anchor Books, 1967, pp. 3-25.

[21]Cf. Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata, 1984; Stenhouse, L. *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Morata, 1987.

[22]La descripción de esta ruta formativa puede ampliarse en: Carr, W., "The Role of Theory in the Professional Development of an Educational Theorist". En: *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 13, n.º 3, 2005, p. 333-345. Este texto, al igual que los artículos: Carr, W., "Education Without Theory?" En: *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, n.º 2, 2006, pp. 136-159 y Carr, W., "Philosophy, Methodology and Action Research". En: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 40, n.º 4, 2006, pp. 1-15, aparecerá en castellano en: Méndez, A. y Méndez, S., (Comp.). *El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr.* Chiapas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2007.

[23]Cf. Carr, W., "The Role…" op. cit. Ya desde los años ochenta, Carr llama la atención sobre el rumbo de la investigación-acción, y llega incluso a afirmar, con Kemmis, que esa oleada de efervescencia lleva a que algunos entusiastas sean una plaga (cf. Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona, Martínez-Roca, 1986. p. 221). En otro lugar también recuerda que, al menos en Gran Bretaña, la investigación-acción se presentó para la educación como una promesa que

escaparía a las deformaciones positivistas que habían impactado fuertemente a su predecesora norteamericana; sin embargo, pronto se transformó en una moda de formación en las universidades e instituciones, en las que el sentido de reflexión por lo práctico se diluyó de manera gradual, lo que hizo que no se fortaleciera un uso metodológico articulado de forma clara. Así, Carr insiste en que fácilmente la investigación-acción puede convertirse en una reedición del positivismo del siglo XIX (cf. Carr, W., "Action Research: Ten Years on", En: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 178, n.º 2, 1989, pp. 85-90). También, en una entrevista publicada en 1991, reafirmará la idea de que en Gran Bretaña la investigación-acción se comprendía de manera muy técnica y, por el contrario, él la ve "como una manera de organizar discusiones acerca de un análisis de la práctica que capacite a los profesores para pensar de una manera seria, sistemática y crítica acerca de sus propias prácticas y de la organización de sus aulas, acerca de cómo funcionan las cosas en la escuela" (Carr, W., "Entrevista". op. cit., p. 101). Luego, en 2002 y, especialmente, en 2006, se evidenciará de forma más directa su descontento con el proceder de la investigación-acción. La desconfianza en esta opción obedece, fundamentalmente, a que esta se ha asumido como un paradigma metodológico de investigación en el que se olvida la concepción misma de acción, de forma tal que se ha reemplazado el estudio de la práctica por un cúmulo de reglas de recuperación del saber técnico de los profesionales de la educación. Por ello invita a que la investigación-acción se proteja de la dominación de una metodología de la investigación y recupere el sentido de la *praxis* y la *phrónesis*, para así restituir el actuar como forma de la transformación social (cf. Carr, W., "Educational Research and Its Histories". En: Sikes, P., Carr, W. and Nixon, J. [Eds]. *The Moral Foundations of Educational Research*. Buckingham, Open University Press, 2002, pp. 6-17 y Carr, W., "Philosophy, Methodology…" op. cit).

[24]Cf. Carr, W., "The Role…" op. cit.

[25]Cf. Carr, W., "Philosophy, Methodology…" op. cit.

[26]Carr, W., "Philosophy and education". op. cit., p. 68.

[27]Cf. Carr, W., "The Role…" op. cit.

[28]Cf. Ibid.

[29]Es claro que en los textos de la época de los años ochenta Carr esboza una ruta de recuperación de la filosofía práctica de Aristóteles, por la vía gadameriana. Véase: Carr, W., "What is an Educational Practice?" En: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 21, n.º 2, 1987, pp. 163-175. También se delinea —con influencia de las propuestas habermasianas— una gran confianza en la recuperación de los valores de la Ilustración —de manera similar a como lo reclamaba Habermas—, y se critica fuertemente la posmodernidad. Allí se erige una propuesta alrededor de una *ciencia crítica de la educación*, en la que se aboga por el estatuto científico de la educación y se critica el desarrollo metodológico de la modernidad; se revisan nuevamente los valores ilustrados que ponen su acento en la racionalidad, para así reorientar el tema de las prácticas y las concepciones de ciencia. Véase: Carr, W., "Critical Theory and Educational studies". En: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 21, n.º 2, 1987, pp. 287-295; Carr, W., "The Idea of an Educational Science". En: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 23, n.º 1, 1989, pp. 29-37; Carr, W., *Una teoría…* op. cit., pp. 156-165. Sin embargo, más de veinte años después —al inicio del presente siglo— aparece con mayor fuerza la necesidad de repensar la filosofía práctica de Aristóteles y, especialmente, hará hincapié en Gadamer para reconfigurar los temas de la investigación-acción, e insistirá en la necesidad de hacer una crítica al fundacionalismo, como también en pensar las prácticas más desde el sentido *phronético* y *práxico*; cabe decir que, al parecer, en esta última época no aparece con tanta fuerza Habermas (cf. Carr, W., "Philosophy, Methodology…" op. cit.;

Carr, W., "Education without theory?" op. cit. y Carr, W., "The Role…" op. cit.)

[30]Carr, W., "Philosophy and Education". op. cit., p. 68.

[31]Cf. Carr, W. y Kemmis, S. op. cit.

[32]Cf. Carr, W., *Una teoría…* op. cit.

[33]Ibid., p. 62.

[34]Cf. Ibid., p. 142 y ss.

[35]Kemmis, S., "La teoría de la práctica educativa". En: Carr., W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.* Madrid, Morata, 1996, p. 19.

[36]Cf. Carr, W., "Education without theory?" op. cit. El tono provocador del título del artículo —que en castellano se ha traducido por *Educación sin teoría* — lanza al lector atento a pensar sobre la naturaleza y el campo concreto de constitución de la teoría, la cual es una práctica discursiva más. El proceder de Carr permite recordar —como ya se ha expuesto en el capítulo primero— aquello que Gadamer ha evidenciado respecto a que la categoría de ciencias humanas adquiere su forma en oposición a las ciencias de la naturaleza; tal construcción teórica y metodológica de las disciplinas relacionadas con lo humano se configura más fuertemente en el siglo XIX e inicios del XX. En este contexto, los argumentos de Carr sitúan la teoría educativa como un esfuerzo de explicar las prácticas de los profesores y así alcanzar el estatuto epistemológico pertinente para llegar a ser considerada ciencia.

[37]Carr, W., *Una teoría…* op. cit., p. 101.

[38]Ibid., p. 100.

[39]El desarrollo profesional de los profesores ha de ser entendido desde las perspectivas sociales en las que cada profesional se encuentre. Así, Carr identifica —con claro influjo habermasiano— al menos tres perspectivas respecto al cambio educativo, que enmarcan el desarrollo de los profesionales de la educación: la racional-técnica, la práctica-deliberativa y la crítica-social (cf. Carr, W., "Cambio educativo y desarrollo profesional". En: *Investigación en la Escuela*, n.º 11, 1990, pp. 3-11).

[40]Cf. Carr, W., "The Role…" op. cit.

[41]Carr, W., *Una teoría…* op. cit., p. 90.

[42]Cf. Kemmis, S. y Mutton, R., "Education for Sustainability (EfS): Practice and Practice Architectures". En: *Environmental Education Research*, vol. 18, n.º 2, 2012, pp. 187-207.

[43]Kemmis, S., "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores". En: *Investigación en la Escuela*, n.º 19, 1993, p. 38.

[44]Kemmis, S., "La teoría de la práctica educativa". op. cit., p. 17.

[45]Cf. Kemmis, S., "Researching Educational Praxis: Spectator and Participant Perspectives". En: *British Educational Research Journal*, vol. 38, n.º 6, 2012, p. 903.

[46]Kemmis, S. y McTaggart, R., *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere.* En: Denzin, N. y Lincoln Y. (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks, Sage, 2005, p. 600.

[47]Esta obra establece algunos vínculos entre prácticas concretas e investigación educativa. Con un fuerte componente habermasiano, los autores presentan algunas críticas a las formas

imperantes de la investigación-acción educativa e invitan a pensar la manera de reformar la educación desde el papel activo de los profesores, quienes —como investigadores de sus prácticas— pueden asumir en comunidad la transformación crítica de su entorno (cf. Carr, W. y Kemmis, S., op. cit).

[48]Ibid., p. 61.

[49]Kemmis, S. "La teoría de la práctica educativa". op. cit., p. 23.

[50]Ibid., p. 27.

[51]Cf. Ibid.

[52]Por aquello que calificaron en su época como doctrinas sospechosas, se dice que fue encarcelado en 1278; otros estudios muestran que solamente se le impusieron restricciones. Cabe mencionar que por experimentar con la luz y los cristales, se le atribuye la invención de los anteojos. Adelantado para su época, Roger Bacon se adentra en los misterios de la experimentación, el lenguaje y, a la vez, critica el ejercicio del poder de los hombres de su época; así propone las cuatro causas del error. La primera consiste en asumir una autoridad frágil e ingenua que no merece crédito. La segunda es la rutina, en las normas, los usos y las costumbres, en la que el individuo y la sociedad se cierran a las ideas nuevas. La tercera consiste en seguir ciegamente la opinión de la mayoría. Por último, la cuarta causa del error tiene que ver con ocultar la ignorancia personal, por medio de una aparente sabiduría (cf. Bacon, R. *Opus tertium*, *opus minis*, *compendium philosophie*. Londres, Longman, 1859; Bacon, R. *Moralis philosophia*, Turici, Aedibus, 1953). Para revisar algunos planteamientos sobre Bacon se sugiere: Barragán, D. "La filosofía franciscana de Roger Bacon: elementos para una reflexión hermenéutico-crítica de la cultura". En: *Carthaginensia*, vol. 24, n.º 45, 2008, pp. 93-105; Little, A. G. (Ed.). *Roger Bacon, Essays. Contributed by Various Writers on the Occasion of the Commemoration of the Seventh Sentenary of his Birth.* Oxford, University Press, 1914; Merino, J. A., *Historia de la filosofía franciscana.* Madrid, B. A. C., 1993, p. 108

[53]Cf. Comte, A., *El espíritu positivo.* Madrid, Alianza, 1998.

[54]Ibid., p. 28.

[55]Aun cuando extensa es la obra de Mill y es reconocido por sus escritos políticos y por la estructuración del utilitarismo, es en el texto que referenciamos que aparecen y se esbozan de manera más directa las líneas constitutivas de las ciencias que constituyen el carácter: las *ciencias morales.* Se enuncia a la vez la etología como ciencia fundamental que daría paso a la sociología científica. Este breve escrito se ha convertido en uno de los trabajos más importantes sobre el método de las ciencias sociales. Allí se muestra cómo una ciencia de la naturaleza humana, aun cuando busca la predicción de fenómenos, solamente se aproxima a ellos; de ahí que para Mill no llegue a la exactitud absoluta. Tal tipo de ciencia se ajusta a las circunstancias, pero, como ciencia, debe buscar aproximarse a la predicción lo más que pueda: "existe en la misma medida en que verdades aproximadas que componen un conocimiento práctico de la humanidad puedan mostrarse como corolarios de las leyes universales de la naturaleza humana sobre las que descansan, por lo que deberían mostrase los límites propios de aquellas verdades aproximadas, y deberíamos ser capaces de deducir otras para todo nuevo estado de circunstancias, anticipándonos a la experiencia específica" (Mill, J. S., *La lógica de las ciencias morales.* Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2010, p. 70. Este texto utilizado, de reciente traducción al castellano, corresponde al libro VI de la obra *Un sistema de lógica*).

[56]Mill, J. S., op. cit., p. 93. Como lo expone el autor, esta ciencia que tiene que ver con la

formación del carácter y corresponde a la palabra griega ἦθος — *éthos* —.

[57]Ibid., p. 198.

[58]Dilthey. W. *Introducción a las ciencias del espíritu.* México, Fondo de Cultura Económico, 1949, p. 13.

[59]Ibid., p. 32.

[60]Ibid., p. 19.

[61]Kemmis, S., "La teoría de la práctica educativa". op. cit., p. 26.

[62]Cf. Kemmis, S., "Researching Educational Praxis: Spectator and Participant Perspectives". En *British Educational Research Journal*, vol. 38, n.º 6. Aun cuando este artículo se publica bajo la autoría de Stephen Kemmis, él es muy enfático en decir que presenta los desarrollos de un grupo de investigación, que como colectividad discute sobre los asuntos de la práctica educativa. Estos conceptos también se trabajan en otro artículo publicado en el que se muestra cómo las dimensiones propuestas pueden llevar a la transformación, como en el caso de la educación para la sostenibilidad. Véase: Kemmis, S., "Action Research as a Practice-Based Practice", En: *Educational Action Research.* 17, 3, 2009, pp. 463-474.

[63]Cf. Ibid.

[64]Cf. Kemmis, S., "La teoría de la práctica educativa". op. cit., p. 23.

[65]Kemmis, S., "Understanding Professional Practice: A Synoptic Framework". En: Green, B. (Ed.). *Understanding and Researching Professional Practice.* Rotterdam, Sense, 2009, p. 33 y ss.

[66]Kemmis, S., "Researching Educational Praxis…" op. cit., p. 886.

[67]Kemmis, S., "Understanding Professional Practice…" op. cit., p. 34.

[68]Cf. Kemmis, S., "Researching Educational Praxis…" op. cit.

[69]Cf. Kemmis, S. "Understanding Professional Practice…" op. cit., p. 32 y ss.

[70]Cf. Ibid., pp. 34 y También se presentarán estas mismas características en Kemmis, S., "Action Research…" op. cit., p. 470 y ss.

[71]Carr, W. y Kemmis, S. op. cit., p. 60.

[72]Cf. Kemmis, S. "La teoría de la práctica educativa". op. cit. pp. 23-24.

[73]Con un importante componente aristotélico y posmarxista, el autor insiste en la necesidad de abordar la *praxis* y la *phrónesis* desde la investigación crítica, la cual tiende a una investigación como filosofía práctica (cf. Kemmis, S., "Research for Praxis: Knowing Doing". En: *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 18, n.º 1, 2010, pp. 9-27).

[74]Kemmis, S., *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, 1988, p. 148.

[75]Kemmis, S., "Researching Educational Praxis…" op. cit., p. 893.

[76]Cf. Kemmis, S. "What is Professional Practice?" En: C. Kanes (Ed.). *Elaborating Professionalism: Studies in Practice and Theory.* New York, Springer, 2010, pp. 139-166.

[77]Kemmis propone, retomando a Bryan Fay, que para la comprensión de la *ciencia pedagógica crítica*, así como de una *pedagogía crítica*, son necesarios cuatro principios, los cuales en sus palabras son: "1. Teorías de falsa conciencia (y creo que una pedagogía crítica necesita estas teorías de falsa conciencia que ayudan a la gente a analizar la manera como entienden las

cosas y a descubrir cuando ésta es errónea, incoherente o contradictoria.) 2. Teorías de crisis. Necesitamos entender la sociedad en la que intentamos trabajar, ver dónde esa sociedad es contradictoria o dónde se equivoca, cuándo es improductiva, etc. 3. Teoría de la educación: que ayuda a las personas a entender sus propias equivocaciones y la relación entre éstas y la crisis social, para clarificación general. 4. La Ciencia Pedagógica Crítica requiere teorías de acción transformadora mediante las cuales la gente pueda organizarse para hacer algo por cambiar las circunstancias que mantienen la falsa conciencia y la crisis social. Y así se cierra el ciclo, con las dos primeras teorías que contribuyen a la tercera, la tercera contribuye a la cuarta y la cuarta contribuye a cambiar las circunstancias en las que se ha generado una falsa conciencia y la crisis social. Una pedagogía crítica aspiraría a hacer estas cosas y a hacerlas de una manera práctica, con las escuelas, con los estudiantes, etc. Así, la pedagogía crítica sería aquella en la que la mentalidad de alumnos y maestros estuviera abierta más al análisis crítico, aquella que intenta deliberadamente informarnos sobre estos dos aspectos para comunicarlos a los demás. Y finalmente, una pedagogía crítica nos ayuda un poco a transformar estas circunstancias en las que tienen lugar estas equivocaciones y situaciones" (Rodríguez, M. "Entrevista con Stephen Kemmis". En: *Aula de Innovación Educativa*. n.º 15, 1993, p. 4, http://aula.grao.com/revistas/aula/015-sentido-y-funcion-de-la-educacion-visual-plastica--gestion-y-planificacion-de-centros/entrevista-con-stephen-kemmis [Recuperado el 20 de diciembre de 2012]). Un desarrollo de este análisis se encuentra también, y de manera más explícita, en: Kemmis, S., "La formación del profesor y la creación…". op. cit. De igual manera, se sugiere confrontar los postulados de Kemmis con el texto: Bryan Fay, B. *Critical social Science. Liberation and its Limits*. Cornell, University, 1987.

[78]Cf. Kemmis, S., "Phronesis, Experience and the Primacy of praxis". En: Kinsella, A.y Pitman, A. (Eds.). Op. Cit., pp. 147-162.

[79]Rodríguez, M., "Entrevista con Stephen Kemmis". op. cit., p. 5.

[80]Cf. Kemmis, S., *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, 1988. En otro trabajo, desarrollado en colectivo —publicado por primera vez en 1983— y dirigido a los profesores de Victoria (Australia), Kemmis y su equipo proponen revisar las ideologías subyacentes en las políticas públicas y las prácticas concretas de los profesores vinculados al proyecto. Allí se exponen tres tendencias enfrentadas entre sí en Australia; tendencias que bien pueden servir, aún, para comprender aquello que sucede en otras latitudes: la vocacional-neoclásica, la liberal-progresiva y la socialmente crítica (cf. Kemmis, S., Cole, P. y Suggett, D., *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transformación*, Valencia, Nau Libres, 2007).

[81]Kemmis, S., *El currículum…* op. cit., p. 122.

[82]Carr, W. y Kemmis, S., op. cit., p. 60.

[83]Rodríguez, M., "Entrevista con Stephen Kemmis". op. cit., p. 4.

[84]Kemmis, S., "Understanding Professional Practice". op. cit., p. 37.

[85]Rodríguez, M., "Entrevista con Stephen Kemmis". op. cit., p. 3.

[86]Carr, W. y Kemmis, S., op. cit., p. 232.

[87]Cf. Kemmis, S., "La formación del profesor y la creación…" op. cit., p. 37.

[88]Cf. Kemmis, S. y McTaggart, R., op. cit. y también Kemmis, S., "Participatory Action Research and the Public Sphere". En: *Educational Action Research*, vol. 14, n.º 4, 2006, pp. 459-476.

[89]Cf. Kemmis, S., "Action Research…" op. cit.

[90]Kemmis, S., "Research for Praxis: Knowing Doing". op. cit., p. 25.

[91]La obra de Nancy Schön se ha caracterizado por permitir que el público interactúe con sus esculturas; algunas de ellas se encuentran en Boston. Su trabajo se puede apreciar en: www.schon.com. La narración a la que aludimos en este párrafo corresponde a comunicaciones personales con la escultora, vía correo electrónico.

[92]Schön, D. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós, 1998, p. 72.

[93]Cf. Schön, D., "La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica". En: Pakman, M. (Comp.). *Construcciones de la experiencia humana*, vol. I. Barcelona, Gedisa, 2005. p. 183-212. Este texto apareció también en: Raven D. y Stephenson J. *Competence in the Learning Society*, New York, Peter Lang, 2001, pp. 185-207.

[94]Cf. Schön, D. *El profesional reflexivo*… op. cit.

[95]Ibid., p. 73.

[96]Cf. Schön, D., "La crisis del conocimiento profesional…" op. cit., p. 190.

[97]Cf. Schön, D. *El profesional reflexivo*… op. cit., 1998, pp. 32-49. Para el autor es importante la adaptación tecnológica de los profesionales, la cual ha sido sellada por la evidente marca positivista, lo cual ha llevado a confiar en los desarrollos metodológicos que derivan en rutas tecnológicas de la ciencia, asunto que debe ser pensado desde dimensiones críticas (cf. Schön, D. "Forecasting and Technological Forecasting". En: Bell, D. y Graubard, S. *Toward the Year 2000. Work in Progress.* Cambridge, MIT Press, 1997, pp. 127-138).

[98]Cf. Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona, Paidós, 1992, p. 21.

[99]Schön, D., *El profesional reflexivo*… op. cit., p. 72.

[100]Schön, D., "La crisis del conocimiento profesional…" op. cit., p. 190.

[101]Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos*… op. cit., p. 39.

[102]Cf. Schön, D., "Forecasting and Technological Forecasting". op. cit.

[103]Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos*… op. cit., p. 45.

[104]Schön, D., *El profesional reflexivo*… op. cit., p. 72.

[105]Ibid., p. 72.

[106]Cada vez es más evidente el redescubrimiento de la *phrónesis* como espacio investigativo para pensar las prácticas profesionales; así, el saber práctico se ha ido configurando como tema de reflexión en el marco de la función social de los profesionales en la sociedad. Véase: Ellett, F. Jr, "Practical Rationality and a Recovery of Aristotle's 'Phronesis' for the Professions". En: Kinsella, A. y Pitman, A. (Eds.). op. cit., pp. 13-33.

[107]Cf. Schön, D., *La crisis del conocimiento profesional*… op. cit., p. 203.

[108]Cf. Ibid.

[109]Schön, D. *El profesional reflexivo*… op. cit., p. 70.

[110]Aun cuando Schön pone el acento en la formación de profesionales reflexivos, estas categorías

bien pueden extenderse a cualquier tipo de actividad formativa. Se muestra así el carácter filosófico de la reflexión del autor.

[111]Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos…* op. cit., p. 30.

[112]Ibid., p. 45.

[113]Cf. Schön, D., "La crisis del conocimiento profesional…" op. cit., p. 197.

[114]Cf. Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos…* op. cit., p. 31.

[115]Aun cuando el eje central del trabajo de Schön gira alrededor de los profesionales reflexivos, podemos extraer algunas características de aquellos profesores que, como profesionales, pueden llegar a ser reflexivos. Esta categorización que se encuentra dispersa en los escritos del autor se puede ver de forma sintética en unas breves páginas en Schön, D., *El profesional reflexivo…* op. cit., pp. 289-294.

[116]Ibid., p. 292.

[117]Ibid., p. 294.

[118]Kinsella, A. y Pitman, A. "Engaging Phronesis in professional…" op. cit., p. 2.

[119]Flyvbjerg, B., "Sustaining Non-rationalized Practices: Body-Mind, Power and Situational Ethics. An Interview with Hubert and Stuart Dreyfus". En: *Praxis International*, vol. 11, n.º 1, 1991, p. 102.

[120]Flyvbjerg, B. *Making Social Science Matter…* op. cit., p. 57.

[121]*Et. Nic.* VI,7,1141b, pp. 17-27.

[122]Sennett, R., op. cit., p. 17.

[123]Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid, Morata, 1984, p. 31.

5. El quehacer del profesor como *phrónimos*: apuntes para una posible pedagogía hermenéutica

El gran héroe antiguo en el fragor del combate hunde sus armas en los cuerpos de los adversarios generando gran terror. En esos momentos, Femio, el cantor, deja su lira en el piso, se arrodilla ante aquel magnánimo guerrero y abrazándole las piernas le dice: "a tus plantas estoy, noble Ulises; respeta mi vida, ten piedad, que bien pronto te habrá de doler si matases a un cantor cuyos versos recrean a dioses y a hombres. Nunca tuve maestro y el cielo mis múltiples tonos en la mente me inspira y aun creo poder celebrarte como a un dios a ti mismo: no quieras segar mi garganta".[1] Homero continúa el relato afirmando que Telémaco, hijo de Ulises, intercede por el cantor. Las angustiadas palabras de aquel hombre que ante la muerte emite la frase *nunca tuve maestro*,[2] hacen pensar necesariamente en la importancia de un mentor y formador en la vida de alguien que desempeña cierto arte u oficio.

De este relato antiguo puede inferirse que el autoaprendizaje puede ser valioso, pero lo es más el acompañamiento de alguien que guía y orienta. La provocadora frase traída de tiempos remotos hasta estas páginas lleva necesariamente a reflexionar sobre la función autorreflexiva de la condición humana y sobre el valor del maestro al acompañar a los otros más allá de la simple instrucción. En este mismo sentido lo recuerda María Zambrano en un texto escrito en 1965 al decir que "no tener maestro es no tener a quien preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quien preguntarse".[3] En estos términos, el acompañamiento del maestro se emparenta más con la posibilidad de abrir horizontes de sentido sobre la vida, que con los saberes concretos que derivan de la simple instrucción técnica. De esta manera, estas dos breves alusiones sobre la labor del

maestro no parecen estar centradas en la instrucción académica en la que se profesionaliza al docente —que en diversos lugares se defiende con ahínco y vehemencia—, sino en aquellas acciones que vinculan su labor con las actuaciones *phronéticas*, que lo constituyen como ser reflexivo que actúa en un marco histórico determinado y en un horizonte concreto que lo convierte en actor social.

Desde esta perspectiva, dentro de las diversas rutas que abre la reflexión filosófica en educación, en esta sección centraremos la mirada sobre la labor del maestro, en relación con sus prácticas, para así presentar algunas rutas que permitan aportar a la configuración del campo de la pedagogía hermenéutica.

5.1 Teoría educativa, pedagogía y prácticas: más allá de la epistemología

Las preguntas filosóficas, esas que se puede hacer cualquier ser humano, es decir, las que interrogan por el sentido, se ven desplazadas por las del orden epistémico, en las que se interroga por las condiciones de posibilidad del conocimiento y desde allí se fundamentan las acciones, continuando con la colonización de la teoría sobre la práctica. Así, el papel de la reflexión filosófica puede ser cuestionado hasta el punto de generar dudas sobre ella, tal como ya lo indicaba Hannah Arendt:

> No fue en el pensamiento medieval, sino en el moderno, donde la filosofía pasó a desempeñar un segundo e incluso tercer papel. Después de que Descartes basó su propia filosofía en los descubrimientos de Galileo, la filosofía pareció condenada a ir siempre un paso detrás de los científicos y de sus descubrimientos cada vez más asombrosos, cuyos principios se han esforzado arduamente en descubrir *ex post facto* y adecuar en alguna interpretación total de la naturaleza del conocimiento humano. Como tal, la filosofía no ha sido necesaria a los científicos, quienes creían —al menos hasta nuestra época— que no necesitaban sirvienta, y menos aún una que "llevara la antorcha delante de su agradable señora" (Kant). Los filósofos se convirtieron en epistemólogos, preocupándose por una teoría total de la ciencia que los científicos no necesitaban.[4]

Continúa la filósofa diciendo que también se convirtieron (los filósofos) en aquello que Hegel deseaba que fueran: "portavoces que expresaron con

conceptual claridad el talante general de la época".[5] De esta forma, los filósofos se transformaron en intérpretes de los fenómenos históricos o naturales, hasta el extremo de intentar "entender y arreglarse con lo que ocurría sin ellos".[6]

En el campo educativo parece suceder algo similar: ha imperado el saber técnico sobre el práctico, lo cual incentiva la pregunta epistemológica, que deriva de una epistemología positivista en la que el método es el único garante de validez, los que subsume las prácticas a la teoría. De esta manera, los asuntos educativos se intentan resolver por vía de los métodos, para buscar los fundamentos de las actuaciones en el horizonte iluminador de la teoría y develar los horizontes de producción de dichos conocimientos. En consecuencia, la excesiva confianza instaurada por la metodología de las ciencias modernas y la concepción unitaria de sujeto lleva a que escasamente se reflexione en relación con la mirada epistemológica de los fenómenos que resultan de la relación entre enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, en el libro VII de *La política* —al hablar de la educación de los jóvenes— Aristóteles afirmaba: "no debe dejarse en el olvido cuál debe ser la educación y cómo se ha de educar".[7] *Cuál ha de ser la educación* es un asunto del orden político, sin que por ello la reflexión educativa deba dejarlo de lado; pero *cómo se ha de educar* es un asunto que tiene que ver de manera privilegiada con la educación y, especialmente, con las acciones de los maestros. En este contexto, relacionado con el cómo educar, suele argumentarse que las acciones educativas de los profesores están cargadas, muchas veces, de una ausencia de fundamentos epistemológicos. Esta afirmación, que parece develar de un solo tajo parte del fracaso de las prácticas de los profesores, lleva a que se insista en la formación epistemológica para así garantizar una comprensión de los asuntos educativos respecto al sentido que puedan subyacer a estos: develar el sentido se convierte en tema de la epistemología. Así las cosas, a mayor reflexión epistemológica mayores posibilidades de cuestionar el sentido del actuar. Sin embargo, una ruta como esta me parece falsa. Creo que se debe abandonar ese tipo de epistemología anclada a la Modernidad, y lanzarse a un conocimiento que haga preguntas del orden de la filosofía de la educación, aun cuando esta ha sido marginada[8] y algunos sostienen que este campo del saber no puede llegar a existir.

En estos términos, podríamos decir que la presencia de la reflexión filosófica en el campo educativo se reduce a la explicitación de ciertos

marcos conceptuales que permiten dilucidar las condiciones de producción de conocimiento en una época determinada; es decir, poder establecer las posibilidades de conocimiento en un campo concreto del saber, que en este caso se ha determinado llamar ciencia educativa o pedagogía, dirían algunos. Se trata de una colonización de la teoría frente a las prácticas de las que habla Wilfred Carr,[9] quien, como ya lo hemos dicho, entiende que ha emergido una *poiesis* orientada por la *techné*: acciones orientadas por técnicas, asunto en el que la simple comprensión epistemológica del fenómeno resulta apropiada.

Así, la reflexión filosófica sobre lo educativo, la mayoría de las veces, suele quedarse en el terreno de la epistemología —moderna, hemos dicho —, de la cual surgen excelentes epistemólogos quienes fortalecen el *corpus* de la teoría de la educación al rastrear rigurosamente los orígenes históricos de un concepto o la manera como se han producido las políticas públicas desde este o aquel horizonte conceptual, temas que si bien son importantes, no siempre indagan propiamente por los sentidos de las prácticas que permiten hacer efectivo el cómo educar; o, en el mejor de los casos, después de que se instauran horizontes de sentido sobre el cómo educar (las prácticas) se intenta —a la manera que vaticinaba Arendt— explicar epistemológicamente lo que aparece en el campo de la pedagogía, llevando la antorcha que ilumina el camino de los descubrimientos de un saber científico sobre la educación.

En consecuencia, se cae en una simple explicitación de los substratos epistémicos que pueden acaecer en un área del saber, en este caso la educación, y se esquivan las preguntas por el sentido de esta en relación con la comprensión de lo humano y con la reproducción de diversas formas imperantes de racionalidad: la finalidad de la educación, lo hemos esbozado anteriormente, tiene que ver con la formación humana. Tal formación se da por medio de la cultura y de manera importante en las instituciones educativas donde los sistemas que allí se ponen en operación reconfiguran los sentidos sobre la vida humana que una sociedad desea que reproduzcan las siguientes generaciones.

Desde esta perspectiva, pensar más allá de la epistemología implica remitirse a los asuntos propiamente filosóficos, es decir aquellas preguntas que parecen haber caído en el olvido al instaurarse como resueltas por la tradición y, en consecuencia, interpelan lo instaurado permitiendo curiosear el mundo, para distraerse de lo prefijado.[10] Preguntarse de la manera que acabamos de enunciar equivale a eso en lo que Platón y

Aristóteles concuerdan: que la admiración es lo característico del filósofo y es el origen del pensar filosófico.[11] Esta admiración parece haberse diluido en un tipo de epistemología: la moderna. Es en este contexto en el que despertar el sentido por el saber práctico, *phrónesis*, es vital para así revitalizar la admiración y la curiosidad por el mundo. Así como el filósofo curiosea el mundo y se distrae, también se ha de llegar a curiosear el fenómeno educativo para volver a admirar lo que ocurre en las relaciones de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, otro llamado antiguo puede ayudar a reconfigurar nuestras preguntas sobre educación y, por extensión, sobre pedagogía: "Tal vez, dijo Sócrates, por tu excesiva confianza en saber estas cosas no las meditaste suficientemente".[12] Estas palabras enunciadas al hablar con Eutidemo, sobre la felicidad y el bien, pueden ser aplicadas en lo relacionado con la educación y la pedagogía, donde las diversas investigaciones parecen desarrollarse sobre el suelo firme de la epistemología moderna y no se medita suficientemente sobre el sentido de las acciones educativas, por la *excesiva confianza en saber tales cosas.* Así, en el estudio de las prácticas de los profesores estas se dan por comprendidas de manera definitiva y a lo máximo que se llega es a sondear el modo en que se producen, cómo se configuran, cuáles estrategias didácticas se privilegian, cómo se explican y justifican desde la teoría, entre otras tantas temáticas. En este orden de ideas, a lo que se llega es a mostrar los horizontes técnicos que los profesores desarrollan dentro de los horizontes epistemológicos sobre los cuales puede dar razón y explicar sus acciones. No se exploran los sentidos *phronéticos* del actuar.

En consecuencia, el campo de la investigación educativa y pedagógica se convierte, en muchas ocasiones, en un espacio de confirmación de la teoría y no en la oportunidad privilegiada de acceder a las prácticas que acontecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, eje y fuente de toda acción educativa. Y cuando se accede a ellas, la mayoría de las veces se hace desde la comprensión de las prácticas en relación con los asuntos técnicos que subyacen a ellas.

5.2 Pedagogía hermenéutica: algunas configuraciones

Como alternativa a lo expuesto en el parágrafo anterior, una ruta de especial interés es aquella que permite revisar los temas prácticos de manera directa. En este contexto, la pedagogía hermenéutica[13] puede

ayudar en mucho a reconfigurar aquello que acontece en la educación y en especial en lo relacionado con las prácticas pedagógicas o educativas. Esta pedagogía, que se apoya fuertemente en el concepto de *Bildung* —formación, cultivo de sí—, busca, ante todo "reconfigurar y volver a hacer la pregunta por el sentido de la educación, recobrando la comprensión de la hermenéutica como aplicación, pues solo en el quehacer concreto es donde se da la auténtica comprensión hermenéutica".[14] Aplicar, como Gadamer lo ha indicado, es el lugar por excelencia de la hermenéutica y, en consecuencia, del saber práctico: "la virtud aristotélica de la racionalidad, la *phrónesis*, resulta ser al final la virtud hermenéutica fundamental. A mí me sirvió de modelo para mi propia línea argumentativa. De ese modo la hermenéutica, esta teoría de la aplicación, es decir, de la conjugación de lo general y lo individual, se convirtió para mí en una tarea filosófica central".[15]

Ahora bien, de manera análoga podemos hablar de una pedagogía eminentemente práctica, esa en la que la teoría y la práctica son inseparables, pero en la que la teorización no puede ser, solamente, el lugar de la justificación de las acciones y donde lo particular y lo general entran en constante diálogo. La pedagogía hermenéutica no podría ser del todo científica[16] —al menos en el sentido moderno en el que se entiende hoy la ciencia—, pues su razón de ser no estaría en el tipo de conocimientos que se logre trasladar del universo de la teorización al lugar de la actuación, para llevar a la corroboración por medio de datos empíricos comprobables y verificables, al estilo de las ciencias naturales que constituyen objetos de investigación. Se trata de entender la pedagogía como la posibilidad de transformar las actuaciones de los diversos actores en relación con la autocomprensión, tema que sobrepasa la simple enunciación fundamentadora del fenómeno y lleva a la necesaria aplicación hermenéutica.

Cabe recordar, sin embargo, que aplicar es realizar una acción en un *ahí* concreto, de manera tal que ahí se pone en juego el universo de significaciones que el saber práctico permite que emerja en las rutas de subjetivación del ser humano. La aplicación, en consecuencia, no es una simple reproducción técnica de unas intencionalidades predeterminadas, aun cuando la planeación y el trazado de las acciones son importantes. Aplicar no es solamente traer ciertas técnicas a la acción material; es, en últimas, desarrollar la propia historicidad en el ahí concreto de la acción informada por las técnicas, pero frente al saber práctico, *phrónesis*. Como se

aprecia, la mirada se centra en relación con los actores que intervienen en el proceso educativo, en especial, en relación con el saber práctico:

> [...] en este tipo de pedagogía la preocupación por el sentido práctico de las actuaciones humanas de cara al acto de educar es vital, pero con la necesidad de asumir la propia existencia como camino de acceso a la autocomprensión. Por ello, en las prácticas concretas de los profesores, se puede materializar la comprensión hermenéutica del mundo y, en consecuencia, se puede realizar una auténtica *praxis* educativa. Allí se aplica aquello comprendido y a la vez se comprende aplicando.

> La pedagogía hermenéutica necesariamente transita entre lo teorizado y lo aplicado. De ahí que sea vital pensar la práctica pedagógica con una mirada más allá de las técnicas y los conocimientos, pues se trata de verla con los ojos de la *phrónesis* para poder hacer las cosas reflexivamente con miras a la transformación.[17]

Ahora bien, entre las tantas posibilidades que se abren en este campo del saber, centraremos la mirada en las prácticas de los maestros buscando algunas rutas de caracterización que exploren lo ya expuesto en los capítulos anteriores, pero en relación con la pedagogía como campo de indagación de los asuntos prácticos que acontecen en la educación para continuar con una línea de reflexión en la que se intentan configurar rutas comprensivas para seguir esbozando algunas notas distintivas de la pedagogía que hemos propuesto.

5.3 La *phrónesis*: acontecimiento de constitución de la subjetividad del maestro

La subjetividad humana se constituye en la medida que las acciones concretas de los individuos instauran formas de acontecer en el mundo social y desde los horizontes propios de la historicidad que se presentan como alternativa de comprensión. De igual manera, el maestro constituye su subjetividad en la medida que múltiples influencias del mundo sociocultural, históricamente configurado, permiten que él acontezca en un *ahí* particular; desde esta perspectiva, sus prácticas son la expresión más clara de su subjetividad. No obstante, de las diversas prácticas, nos

concentraremos en las que tienen que ver propiamente con las que reconfiguran los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, prácticas educativas, pedagógicas, docentes, de aula, en fin, aquellas que son expresión de la subjetividad del maestro como profesional de la educación que, superando las técnicas, actúa en conformidad con el saber práctico.

Varias son las posibilidades de subjetivación que acontecen en las prácticas de los maestros, las cuales son, en últimas, expresión del saber práctico, es decir, del actuar *phronético*. Por ello, de manera provisional podemos enunciar —recobrando lo explicitado en las páginas anteriores— algunas características del profesor como *phrónimos*: comprende las propias prácticas; se ocupa de ellas; posee compromiso político; las prácticas son públicas; diseña el *practicum reflexivo*; investiga, cuestiona y propone teoría educativa.

a) Comprender las propias prácticas. Hace referencia a la forma como aparecen las técnicas —*techné* (τέχνη)— que suceden en el actuar concreto del maestro, donde se evidencian procedimientos, rutinas y las particularidades del actuar mismo en cuanto el saber hacer concreto. Pero, a la vez, aparece la acción misma —*poiesis* (ποίησις) — que posibilita que las técnicas se den en relación con saber hacer algo frente a unos fines determinados —*praxis* (πρᾶξις)—; comprender así las prácticas lleva a ir más allá de la simple reflexión sobre el actuar y los sentidos que sustentan tales acciones e implica revisar para transformar lo acontecido.

b) Ocuparse de las prácticas. No basta con que el maestro llegue a entender aquello que sucede con las prácticas; debe, necesariamente, ocuparse de ellas. Es en esta medida que se debe convertir en alguien curioso, que puede llegar a sondear aquello que está ante sus ojos y que por estar allí rutinariamente queda lejos de la mirada inquieta. Es en ese momento en el que el preguntar —como opción hermenéutica fundamental— permite explorar otras posibilidades interrogativas que la tradición ha dejado en el olvido, al instaurar hegemónicamente solo las preguntas que son pertinentes hacer en un determinado marco político e histórico. Así, el maestro ha de llegar a la deliberación, la cual se puede apoyar en el diálogo.

El diálogo constituye el modo de hacer patente las prácticas a través del lenguaje, que en todo caso constituye una traducción del mundo abstracto de la especificidad de los conocimientos del profesor al mundo del estudiante. De esta manera, lo técnico se

hace sencillo mediante el lenguaje del maestro, ya que facilita la comprensión de los estudiantes, pero, sobre todo, fortalece la subjetivación del maestro en relación con su actuar *phronético*.

De esta manera, la subjetividad del maestro le permite ocuparse de su práctica, cuando esta se hace patente mediante el lenguaje y, especialmente, cuando se hace diálogo, el cual, según Gadamer, es el centro del actuar hermenéutico: "el hacerse capaz de entrar en diálogo a pesar de todo es, a mi juicio, la verdadera humanidad del hombre".[18] Entrar en diálogo en las prácticas del maestro significa poder reconfigurar varias dimensiones de la pedagogía hasta el punto de llegar a considerar al otro, a ese que se llega a llamar estudiante, como interlocutor válido para dialogar.

Desde luego que el maestro posee saberes previos que desde su disciplina y experiencia de mundo pueden llegar a sobrepasar al estudiante. Sin embrago, la conversación con el estudiante se da en la posibilidad de reconocerlo como ser humano capaz de humanidad y no solo como estudiante capaz de configurar conocimientos disciplinares. Tiene que ver con encontrar en el otro dimensiones en que como otro puede permitir la apertura del diálogo hermenéutico, en el que incluso el maestro puede llegar a aprender: "lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia de mundo".[19]

Ocuparse de la práctica se debe hacer —al menos en el sentido que aquí hemos esbozado— mediante el diálogo deliberativo consigo mismo y con los otros, para poder elegir la mejor de las opciones, comprendiendo que ocuparse de las prácticas tiene que ver con que los fines se desean, lo medios se deliberan, asunto que Aristóteles ha dejado como legado. Curiosear, preguntar, deliberar y elegir son posibilidades para ocuparse de las prácticas.

c) *El compromiso político*. Por naturaleza, el ser humano es político; es decir, tiende a asociarse con miras a la búsqueda de unos intereses comunes, los cuales —según el espacio de configuración cultural— obedecen a las tensiones de poder imperantes. En este contexto, la acción del maestro siempre es del orden político, en la medida que refleja aquello que desde su perspectiva cree que conviene a los estudiantes, a él mismo y a la sociedad. En tales condiciones,

entonces, el compromiso político del maestro como *phrónimos* se relaciona con poder examinar la tradición cultural de la que provienen sus actuaciones y resinificarlas a la luz de los universos de sentido que se abren en este examen. Así, entonces, el compromiso político lleva al actuar mismo del maestro, por el que puede proponer transformaciones de las prácticas propias y las de los otros.

d) Las prácticas son públicas. En esta caracterización, las acciones de los profesores siempre están a la mirada de todos, son en consecuencia un tema público. Así, las prácticas pedagógicas o educativas se alzan por sí solas como un espacio de visibilización del actuar docente en relación con la experticia que se supone debe poseer como maestro. Las prácticas, así entendidas, en su más fuerte connotación hermenéutica, se alzan a la vista de todos para ser comprendidas e interpretadas.

e) Diseño del practicum reflexivo. Las situaciones en las que se ponen en ejercicio los asuntos prácticos son, en definitiva, espacios donde acontecen niveles de ejecución técnica y *práxica*, con un marcado componente *phronético*. Como el taller del artesano, el *practicum reflexivo* enmarca el intercambio de habilidades entre el maestro y el estudiante en las que se reconfiguran las relaciones interpersonales.[20] En estos términos, diseñar ante las prácticas que son reflexionadas permite que el profesor ponga en operación su arsenal de experiencias didácticas y pedagógicas, con miras a viabilizar el nivel de aplicación hermenéutico, en el que la reflexión por sí sola nada mueve, sino cuando esta se traduce en un actuar concreto, el cual se configura en las tensiones de diversos sistemas éticos y socioculturales.

f) El investigar. Como asunto reservado para los administradores de la teoría educativa, la investigación sobre las prácticas de los maestros parece estar condenada al dominio de ciertas técnicas provenientes de la epistemología de turno. En consecuencia, la investigación que el maestro pueda hacer sobre su práctica está sujeta a la mirada que de ella pueda realizar un observador externo, quien con sus métodos dice algo sobre ello. No obstante, tal como ya lo hemos esbozado líneas atrás, investigar sobre la propia práctica resulta vital para poder ocuparse de ella, y así comprender hermenéuticamente el actuar como profesor.

Esto implica establecer caminos rigurosos pero flexibles, que posibiliten dentro de los horizontes de la pedagogía hermenéutica, rutas en las que la investigación sobre la práctica no se limite solamente a enumerar las acciones técnicas que desarrolla el maestro o enunciar los horizontes epistémicos sobre los que descansa su actuar. Es en este contexto que surgen diferentes iniciativas que buscan sistematizar las prácticas de los profesores, las cuales son acciones importantes en las que se exaltan las acciones educativas de los maestros. No obstante, la mayoría de las veces suelen quedarse en una enunciación de las técnicas utilizadas y la enunciación de unas teorías que justifican tales acciones, con miras a la configuración de un deber del actuar descrito en el que se justifica epistemológicamente lo acontecido. Así, la investigación que pueda derivar de esta colección técnica de acciones de los docentes simplemente puede llevar a una enunciación anclada a las disciplinas y a las técnicas y no a una investigación que develе auténticas prácticas *phronéticas*, en las que aparece el maestro como aquel que se subjetiva como ser humano mediante su quehacer docente.

Si Flyvbjerg hace una invitación a transformar la investigación social desde la perspectiva de la *phrónesis*, en relación con la generación de investigación *phronética*,[21] de igual forma se hace preeminente hablar de educadores *phronéticos*, que investigan. De esta manera, la investigación no se haría exclusivamente sobre el campo de lo técnico y epistémico, sino sobre las dimensiones del saber práctico.

g) *El cuestionar y proponer teoría educativa.* Con todo lo anterior, el actuar del maestro, dentro de los horizontes de la pedagogía hermenéutica, debe llevar a que él pueda distraerse de lo cotidiano que le entrega la teorización establecida y legitimada por las prácticas académicas y culturales que las diversas tradiciones han instaurado como arquetipos interpretativos de la realidad social. Así, al reconocer que está inmerso en diversas tradiciones para llegar a criticarlas, puede reconocer en cuáles prejuicios se encuentra y transformarlos ante la reconfiguración de su propia subjetividad como profesor. No obstante, esto no basta; es necesario que el maestro-investigador, a partir de sus experiencias, desarrolle investigaciones en las que se proponga, en conjunto con otros

maestros, construir una teoría educativa que nazca de las prácticas que acontecen en su actuar *phronético*.

5.4 Transformar las prácticas: algunos retos para la pedagogía hermenéutica

La investigación-acción educativa —especialmente en lo propuesto por Carr y Kemmis— ha explorado la forma de transformar las prácticas de los maestros mediante la reflexión sistemática sobre la acción, lo que ha llevado a generar comunidades de prácticas[22] que llegan a configurar acciones concretas que impactan el quehacer docente. Como se ha mostrado en la primera parte de este trabajo, la propuesta de los autores mencionados se ha articulado la mayoría de las veces en los desarrollos de Habermas, pero también aparece un componente aristotélico que impregna la discusión del aire del saber práctico.

Con este marco de referencia he intentado ir más allá de lo propuesto por Kemmis, Carr y Schön en lo relacionado con la transformación de las prácticas de los profesores. En esta investigación trasladamos algunos elementos de corte hermenéutico, que aparecen en Aristóteles, Heidegger y Gadamer, para así configurar una visión propia de las prácticas pedagógicas que, como producto del indagar que se ha realizado, se ha podido emparentar con la pedagogía hermenéutica.

Por ello, una pedagogía del estilo hermenéutico lleva necesariamente a transformar las prácticas de quien actúa dentro de sus marcos de referencia. Se trata de un actuar en el que el cuidado de sí está atado a la *Bildung* más que a los recursos técnicos de que se dispone. Pero a la vez —y esto es substancial— lleva a generar prácticas que configuran, en primera instancia, el actuar colectivo de un grupo de maestros, para así producir el necesario cuidado hermenéutico, el cual tiene que ver con el cuidado de sí, pero también con el cuidado del otro, ese que es importante no solo porque me interpela, sino porque en definitiva simplemente está en su *ahí*.

En este horizonte de sentido, no se trata de un maestro que asimismo se ve y es percibido como ese personaje que Aristóteles —al reinterpretar la tradición griega— llama *spoudaîos* (σπουδαῖος), quien es reconocido por su valor y a la vez es la medida de tal valor,[23] ya que por sus acciones puede ser medida de su actuar, pues cumple con las reglas que debe seguir. Ni como el *deinós* (δεινός), de quien también habla el filósofo, quien con

su fuerza física e intelectual genera respeto. Del que hemos hablado hasta la saciedad es del *phrónimos*, quien enfrenta su *ahí* concreto como maestro en relación con los otros mediante el diálogo y la aplicación.

Desde esta perspectiva, transformar las prácticas es el centro de la pedagogía hermenéutica —¿y acaso no es el eje de toda pedagogía?—; es en eso que se da la auténtica aplicación hermenéutica, en la que el actuar no se da en abstracto, tal como ya se decía siglos atrás: "las acciones y producciones todas se refieren a lo individual: desde luego, el médico no cura al hombre, a no ser accidentalmente, son a Calias, a Sócrates o a cualquier otro de los que de este modo se nombran, al cual sucede accidentalmente que es hombre".[24] Estas actuaciones se dan en el momento oportuno, *kairós*, del actuar pedagógico, en el que es necesaria la experiencia del maestro para interpretar el aquí y el ahora, su *ahí* hermenéutico dentro de su propia historicidad para intervenir pedagógicamente esta o aquella situación. En estos términos, transformar las prácticas lanza al maestro al reto de volver a la excelencia y que esta le sea reconocida. Lleva al cuidado del que hemos hablado, el cual no solo tiene una dimensión privada, sino sobre todo es un asunto público, como lo es el actuar mismo del maestro.

Conócete a ti mismo se leía en el templo Delfos. Esta máxima utilizada por diversos filósofos adquiere especial valor al terminar este escrito, en la medida que, como lo recuerda Sócrates en su charla con Eutidemo, *conocerse a sí mismo* permitiría reconfigurar el *saber práctico* que identifica a los seres humanos; en este caso aquel que hemos denominado maestro:

> Porque los que se conocen a sí mismos saben lo que es adecuado para ellos y disciernen lo que pueden hacer y lo que no. Haciendo únicamente lo que saben, se procuraran lo que necesitan y son felices, mientras que se abstienen de lo que no saben, con lo cual no comenten errores y evitan ser desgraciados [...] los que saben lo que hacen consiguen fama y honor cuando alcanzan sus aspiraciones, las personas de su mismo nivel los tratan con agrado y los que fracasan en sus actividades están deseando ponerse en sus manos para que les aconsejen, ponen en ellos sus esperanzas de prosperidad y por todas estas razones los estiman más que a nadie.[25]

Notas al pie

[1]Homero, *Odisea* XXII, 345-350.

[2]Yo he sido mi propio maestro. Yo mismo me he enseñado, dirán otros traductores.

[3]Zambrano, M. "La mediación del maestro". En: *El Cardo*, Universidad Nacional de Entre Ríos, 2002, p. 47. Disponible también en http://fcerevistaelcardo.blogspot.com/2009/11/la-mediacion-del-maestro-1.html [Recuperado el 8 de septiembre de 2013]

[4]Arendt, H. *La condición humana*. Barcelona, Paidós, pp. 319-320.

[5]Ibid., 320.

[6]Ibid., 320.

[7]*Pol*., 1337a35.

[8]Cf. Bredo, E. "How can Philosophy of Education be Both Viable and Good?". En: *Educational Theory*, vol. 53, n.º 3.

[9]Cf. Carr, W., "Education without Theory?" En: *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, n.º 2, 2006, pp. 136-159.

[10]Utilizaremos en esta sección algunos conceptos desarrollados en los primeros capítulos de esta investigación.

[11]*Teet*, 155d, *Met*, 982b12.

[12]Jenofonte, *Recuerdos de Sócrates* IV, 36. En: Jenofonte, *Recuerdos de Sócrates. Económico. Banquete. Apología de Sócrates*. Madrid, Gredos, 1993.

[13]Toda pedagogía, en cuanto aplicación, es hermenéutica; sin embargo, nos atrevemos a nombrarla así con miras a fortalecer campos del saber ya que son pocas las alusiones relacionadas con este espacio de indagación en el que la pedagogía se asume desde la hermenéutica y se insiste más allá de la interpretación, hasta incluso llegar a escudriñar los sentidos de aquello que significa aplicar. Algunos acercamientos se pueden ver en: Vilanou, C., "De la Paideia a la Bildung: hacia una pedagogía hermenéutica". En: *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n.º 2, 2001; Vilanou, C., "Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer". En: *Revista de Educación*, n.º 328, 2002, pp. 205-223; Vilanou, C., "Tres claves para una paideia hermenéutica (Dilthey, Heidegger y Gadamer)". En: Casanova, H. y Lozano, C. (Eds.). *Educación, Universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 2004, pp. 43-72. También he desarrollado algunas ideas iniciales, fruto de mi propia cosecha, sobre este naciente horizonte de indagación en: Barragán, D., "Pedagogía hermenéutica. Algunas categorías de comprensión a partir de Hans-Georg Gadamer". En: Prada, M. (Ed.), *Ensayos sobre hermenéutica y educación*. Bogotá, Universidad de San Buenaventura, 2011, pp. 31-50; Barragán, D., *Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación*. Bogotá, Universidad de La Salle, 2013; Barragán, D., "Prácticas morales en posgrados: aportes a la pedagogía hermenéutica". En: Londoño, G. (Ed.). *Prácticas docentes universitarias. Reflexiones desde sus escenarios*. Bogotá, Universidad de La Salle, 2013, pp. 175-197; Barragán, D. "Las Comunidades de Práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica". En: *Franciscanum*, vol. 57, n.º 163, 2015. Bogotá: Universidad de San Buenaventura, pp. 155-176.

[14]Barragán D., *Cibercultura y prácticas…* op. cit., p. 20.

[15]Gadamer, H.G., *Verdad y Método II.* Salamanca, Sígueme, 1998, p. 317.

[16]Cf. Vilanou, C. "Tres claves para una paideia…" op. cit., p. 66.

[17]Barragán, D., "Pedagogía hermenéutica…" op. cit., pp. 48-49. También, respecto a las prácticas que sobrepasan la simple reproducción técnica y se relacionan con el saber práctico, véase: Barragán, D., "Práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas". En: Barragán, D., Urbina, J., Gamboa, A., (Comp.). *Práctica pedagógica: discusiones teóricas*, Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander-Ecoe, 2012, pp. 19-38.

[18]Gadamer H.-G., *Verdad y método II*, op. cit., p. 205.

[19]Ibid., p. 206.

[20]Cf. Barragán, D. *Cibercultura y prácticas…* op. cit., p. 36.

[21]Cf. Flyvbjerg, B. *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and how it Can Succeed Again*, Londres, Cambridge University Press, 2001, p. 130.

[22]Las *comunidades de práctica*, como un espacio de aprendizaje entre pares, permiten que se den procesos de enseñanza y aprendizaje en el que se abordan problemas concretos y se busca darle soluciones puntuales a estos (cf. Barragán, D. "Las comunidades de práctica…" op. cit.).

[23]Cf. Aubenque, P. *La prudence chez Aristote*, París, Quadrige/puf, 2009, p. 45.

[24]*Met.* 181a15-20.

[25]Jenofonte, *Recuerdos de Sócrates* IV, 28, p. 165.

Bibliografía

Arendt, H., *La condición humana*. Barcelona, Paidós, 1993.

Aristóteles, *Ética nicomáquea. Ética eudemia*. Madrid, Gredos, 1985.

Aristóteles, *Tratados de lógica. El Organón*. Buenos Aires. Porrúa, 1981.

Aristóteles, *Política*. Madrid, Gredos, 1988.

Aristóteles, *Metafísica*, Madrid, Gredos, 1994.

Aristóteles, *Poética*. Madrid, Gredos, 1999.

Aristóteles, *Retórica*. Madrid, Gredos, 1999.

Aubenque, P., "Otra vez Heidegger y el nazismo". En: *Revista de Filosofía*, vol 1, 1987-88, pp. 157-169.

Aubenque, P., "Philosophie pratique et herméneutique. Réflexions sur le néo-aristotélisme allemand contemporain". En: Tolse, A. (Ed.), *Formes de rationalité et phronétique moderne*. Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 1995, pp. 15-32.

Aubenque, P., *La prudencia en Aristóteles*. Barcelona, Crítica, 1999.

Aubenque, P., *La prudence chez Aristote*. París, Quadrige/puf, 2009.

Aubenque, P., *Problèmes aristotéliciens. Philosophie pratique*. París, Vrin, 2011.

Bacon, R., *Opus tertium, opus minis, compendium philosophie*. Londres, Longman, 1859.

Bacon, R., *Moralis philosophia*. Turici, Aedibus, 1953.

Badiou, A. y Cassin, B., *Heidegger. Le nazisme, les femmes, la philosophie*. París, Arthème Fayard, 2010.

Barragán, D., "La filosofía franciscana de Roger Bacon: elementos para una reflexión hermenéutico-crítica de la cultura". En: *Carthaginensia*, vol. 24, n.º 45, 2008, pp. 93-105.

Barragán, D., "Hacia el diálogo entre filosofía y ciencias sociales. Dos posibilidades de construcción de la subjetividad hermenéutica". En: Eyzaguirre, S. (Comp.), *Actas del I Congreso Internacional de*

Fenomenología y Hermenéutica. Santiago de Chile, Universidad Andrés Bello, 2008.

Barragán, D., "Pedagogía hermenéutica. Algunas categorías de comprensión a partir de Hans-Georg Gadamer". En: Prada, M. (Ed.), *Ensayos sobre hermenéutica y educación*. Bogotá, Universidad de San Buenaventura, 2011, pp. 31-50.

Barragán, D., *Subjetividad hermenéutica. Su constitución a partir de las categorías memoria, utopía, narración y autocomprensión*. Bogotá, Cinde, 2012.

Barragán, D., "Práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas". En: Barragán, D., Urbina, J., Gamboa, A., (Comp.). *Práctica pedagógica: discusiones teóricas*, Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander-Ecoe, 2012, pp. 19-38.

Barragán D., *Cibercultura y prácticas de los profesores. Entre hermenéutica y educación*. Bogotá: Universidad de La Salle, 2013.

Barragán, D., "Prácticas morales en posgrados: aportes a la pedagogía hermenéutica". En: Londoño, G. (Ed.). *Prácticas docentes universitarias. Reflexiones desde sus escenarios*. Bogotá: Universidad de La Salle, 2013, pp. 175-197.

Barragán, D., "Las Comunidades de Práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica". En: *Franciscanum*, vol. 57, n.º 163, 2015, pp. 155-176.

Berciano, M., *La revolución filosófica de Martín Heidegger*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

Bourdieu, P., *La ontología política de Martin Heidegger*. Barcelona, Paidós, 1991.

Bredo, E., "How Can Philosophy of Education be both Viable and Good?" En: *Educational Theory*, vol. 53, n.º 3.

Bryan Fay, B., *Critical Social Science. Liberation and Its Limits*. Cornell, University, 1987.

Canales, M. y Peinado, A., "Grupos de discusión". En: Delgado, J. M. y Gutiérrez, J., *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis, 1999.

Carr, W., "Critical Theory and Educational Studies". En: *Journal of Philosophy of Education*, 1987, vol. 21, n.º 2, pp. 287-295.

Carr, W., "What Is an Educational Practice?" En: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 21, n.º 2, 1987, pp. 163-175.

Carr, W., "Action Research: Ten Years on". En: *Journal of Curriculum*

Studies, vol. 178, n.º 2, 1989, pp. 85-90.
Carr, W., "The Idea of an Educational Science". En: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 23, n.º 1, 1989, pp. 29-37.
Carr, W., "Cambio educativo y desarrollo profesional". En: *Investigación en la Escuela*, n.º 11, 1990. pp. 3-11.
Carr, W., "Entrevista" (María Antonia Candela y José Martín Toscano). En: *Investigación en la Escuela*, n.º 14, 1991.
Carr, W., *Calidad de la enseñanza*. Sevilla, Díada, 1993.
Carr, W., *For Education: Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham, Open University Press, 1995. Versión en castellano: Carr, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Morata, 1996.
Carr, W., "Educational Research and Its Histories", En: Sikes, P., Carr, W. and Nixon, J. (Eds). *The Moral Foundations of Educational Research*. Buckingham, Open University Press, 2002.
Carr, W., "Philosophy and Education". En: *The Journal of the Philosophy of Education*, vol. 38, n.º 1, 2004.
Carr, W., "The Role of Theory in the Professional Development of an Educational Theorist". En: *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 13, n.º 3, 2005, pp. 333-345.
Carr, W., "Education Without Theory?" En: *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, n.º 2, 2006, pp. 136-159.
Carr, W., "Philosophy, Methodology and Action Research". En: *Journal of Philosophy of Education*, vol. 40, n.º 4, 2006, pp. 1-15.
Carr, W., "Practice without Theory? A Postmodern Perspective on Educational Practice". En: Green B. (Ed.). *Understanding and Researching Profesional Practice*. Rotterdam, Sense, 2009.
Carr, W., "Adopting an Educational Philosophy", 2009 [Discurso pronunciado con ocasión de la ceremonia de graduación de la Facultad de Educación en la Universidad Charles Sturt de Wagga Wagga, Australia, abril 1 de 2009], http://www.csu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0008/154484/car.pdf [Recuperado el 9 de enero de 2013].
Carr, W. y Kemmis, S., *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez-Roca, 1986.
Castro, L. Castro, M. y Morarles J., *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. Madrid, Tecnos, 2008.
Comte, A., *El espíritu positivo*. Madrid, Alianza, 1998.
Creswell, J., *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five*

Traditions. California, Sage Publications, 1997.
Descartes, R., *Discurso del método, Meditaciones metafísicas. Reglas para la condición del espíritu*. México, Porrúa, 1999.
Dilthey, W., *Introducción a las ciencias del espíritu*. México, Fondo de Cultura Económico, 1949.
Dostal, R., "Gadamer: The Man and His Work", En: Dostal R. (Ed.). *The Cambridge Companion of Gadamer*. Cambridge, University Press, 2002.
Eikeland, O., *Aristotelian Phrónêsis, Aristotelian Philosophy of Dialogue, and Action Research*. Bern, Peter Lang, 2008.
Farías, V., *Heidegger y el nazismo*. Santiago de Chile, Fondo de Cultura Económica-Akal, 1998.
Ferrándiz, F., *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Barcelona, Anthropos, 2011.
Flyvbjerg, B., "Sustaining Non-Rationalized Practices: Body-Mind, Power and Situational Ethics. An Interview with Hubert and Stuart Dreyfus". En: *Praxis International*, vol. 11, n.º 1, 1991.
Flyvbjerg, B., *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How it can Succeed Again*. Londres, Cambridge University Press, 2001.
Gadamer, H-G., *Reason in the Age of Science*. Massachusetts, MIT, 1981.
Gadamer, H.-G., *El giro hermenéutico*. Madrid, Cátedra, 1995.
Gadamer, H-G., *Verdad y método II*. Salamanca, Sígueme, 1998.
Gadamer, H.-G., *Verdad y método I*. Salamanca, Sígueme, 2001.
Gadamer, H.-G., *El problema de la conciencia histórica*. Madrid, Tecnos, 2001.
Gadamer, H.-G., *Estética y hermenéutica*. Madrid, Tecnos, 2001.
Gadamer, H.-G., *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid, Trotta, 2002.
Gadamer, H.-G., *Los caminos de Heidegger*. Herder, Barcelona, 2003.
Gadamer, H.-G., *Hermenéutica de la modernidad. Conversaciones con Silvio Vietta*. Madrid, Trotta, 2004.
Gadamer, H.-G., *El último dios. La lección del siglo XX. Un diálogo filosófico con Riccardo Dottori*. Barcelona, Anthropos, 2010.
Gadamer, H. G., *Elogio de la teoría*. Barcelona, RBA, 2013.
Galeano, E., *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín, La Carreta, 2009.
Gordo, Á., Serrano, A. (Coord.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid, Pearson Educación, 2008.
Greisch, J., "Regarder la métaphysique en face". En: *Philopsis*, 2006, http://www.philopsis.fr/spip.php?article17 [Recuperado el 20 de

enero de 2011].
Grondin, J., *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona, Herder, 1999.
Grondin, J., "L'herméneutique dans Sein und Zeit". En: Courtine, J.-F. (Dir.), *Heidegger 1919-1929. De L'herméneutique de la facticité à la métaphysique du Dasein*. París, Vrin, 1996.
Grondin, J., "Gadamer's Basic Understanding of Understanding". En: Dostal R. (Ed.), *The Cambridge Companion of Gadamer*. Cambridge, University Press, 2002.
Grondin, J., *Introducción a Gadamer*. Barcelona, Herder, 2003.
Grondin, J., "Heidegger et le problème de la métaphysique", *Philopsis*, 2006, http://www.philopsis.fr/spip.php?article21 [Recuperado el 15 de octubre de 2010].
Grondin, J., *Introducción a la metafísica*. Barcelona, Herder, 2006.
Grondin, J., *¿Qué es la hermenéutica?* Barcelona, Herder, 2008.
Habermas, J., Rorty, R., Vattimo, G., Theunissen, M., Figal, G., Bubner, R., Teufel, E., Gumbrecht, H.-U., *El ser que puede ser comprendido es lenguaje. Homenaje a Hans-Georg Gadamer*. Madrid, Síntesis, 2001.
Hawking, S., Mlodinow, L., *El gran diseño*. Barcelona, Crítica, 2010.
Heidegger, M., *La autoafirmación de la Universidad Alemana. El Rectorado, 1933-1934. Entrevista Del Spiegel*. Madrid, Tecnos, 1985.
Heidegger, M., *Serenidad*. Barcelona, Paidós, 1979.
Heidegger, M., *Conceptos fundamentales*. Barcelona, Altaza, 1994.
Heidegger, M., *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica (informe Natorp)*. Madrid, Trotta, 2002.
Heidegger, M., *Ser y tiempo*. Madrid, Trotta, 2003.
Heidegger, M., *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Barcelona, Herder, 2005.
Heidegger, M., *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid, Alianza, 2008.
Homero. *Ilíada*. Madrid, Gredos, 1991.
Homero. *Odisea*. Madrid, Gredos, 2010.
Huberman, M., Miles, M., *Analyse des donnés qualitatives*, Bruxelles, De Boeeck, 1991.
Jaeger, W., *Aristóteles*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.
Jenofonte, *Recuerdos de Sócrates. Económico. Banquete. Apología de Sócrates*. Madrid, Gredos, 1993.
Kemmis, S., *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid,

1988.

Kemmis, S., "La formación del profesor y la creación y extensión de comunidades críticas de profesores". En: *Investigación en la Escuela*. n.º 19, 1993, pp. 15-38.

Kemmis, S. y McTaggart, R., *Participatory Action Research: Communicative Action and the Public Sphere*. En: Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, Sage, 2005.

Kemmis, S., "Participatory Action Research and the Public Sphere". En: *Educational Action Research*, vol. 14, n.º 4, 2006, pp. 459-476.

Kemmis, S., Cole, P. y Suggett, D., *Hacia una escuela socialmente crítica. Orientaciones para el currículo y la transformación*. Valencia, Nau Libres, 2007.

Kemmis, S., "Understanding Professional Practice: A Synoptic Framework". En: Green B. (Ed.), *Understanding and Researching Professional Practice*. Rotterdam, Sense, 2009.

Kemmis, S., "Action Research as a Practice-Based Practice". En: *Educational Action Research*, vol. 17, n.º 3, 2009. pp. 463-474.

Kemmis, S., "What is Professional Practice?". En: Kanes, C. (Ed.), *Elaborating Professionalism: Studies in Practice and Theory*. New York, Springer, 2010, pp. 139-166.

Kemmis, S., "Research for Praxis: Knowing Doing". En: *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 18, n.º 1, 2010, pp. 9-27.

Kemmis, S. y Mutton, R., "Education for Sustainability (EfS): Practice and Practice Architectures". En: *Environmental Education Research*, vol., 18, n.º 2, 2012, pp. 187-207.

Kemmis, S., "Researching Educational Praxis: Spectator and Participant Perspectives". En: *British Educational Research Journal*, vol. 38, n.º 6, 2012, pp. 885-905.

Kinsella, A. y Pitman, A., "Engaging Phronesis in Professional Practice and Education". En: Kinsella, A. y Pitman, A. (Eds.), *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam, Sense, 2012.

Krippendorf, K., *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós, 1990.

Little, A. G. (Ed.). *Roger Bacon, Essays. Contributed by Various Writers on the Occasion of the Commemoration of the Seventh Centenary of his Birth*. Oxford, University Press, 1914.

MacIntyre, A., *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica, 2009.

Maldonado, M.A., Currículo con enfoque de competencias, Bogotá, Ecoe, 2011.

Maldonado, M.A., "¿Modelos pedagógicos o modelos sistémicos?" En: Barragán, D., Urbina, J y Gamboa A. (Comp). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá, Universidad Francisco de Paula Santander-Ecoe, 2012.

Mantilla, H., *Diccionario Llanero*. Bogotá, Guarracuco Blanco, 1985.

Meirieu, Ph., *Carta a un joven profesor*. Barcelona, Graó, 2009.

Méndez, A. y Méndez, S., (Comp.). *El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr*. Chiapas, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2007.

Merino, J. A., *Historia de la filosofía franciscana*. Madrid, B. A. C., 1993.

Mill, J.S., *La lógica de las ciencias morales*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2010.

Navarro, P. y Díaz, C., "Análisis de contenido". En: Delgado, J. M. y Gutiérrez, J., *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Síntesis, 1999, pp. 177-244.

Pagès, A., *Al filo del pasado. Filosofía hermenéutica y trasmisión cultural*. Barcelona, Herder, 2006.

Perreau, L. (Coord.). *L'expérience*. París, Vrin, 2010.

Pigeard de Gurbert, G., *Si la philosophie m'était contée. De Platon à Gilles Deleuze*. París, Librio, 2000.

Piñuel, J. L., "Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido". En: *Estudios de Sociolingüística*, vol. 3, n.º 1, 2002.

Platón, *Diálogos V. Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. Madrid, Gredos, 1998.

Polanyi, M., *The Tacit Dimension*. New York, Anchor Books, 1967.

Premio Compartir al Maestro http://www.premiocompartir.org/maestro/ [Recuperado el 21 de mayo de 2013]

Raven D. y Stephenson J., *Competence in the Learning Society*. New York, Peter Lang, 2001.

Reale, G., *Introducción a Aristóteles*. Barcelona, Herder, 1982.

Reale, G,. *Guía de lectura de la Metafísica de Aristóteles*. Barcelona, Herder, 1999.

Reale, G. y Antiseri, D., *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo I, Antigüedad y Edad Media*. Barcelona, Herder, 2001.

Ricoeur, P., *La ética según Aristóteles*. Entrevista para la RAI, 6 abril de 1989. http://www.alcoberro.info/planes/ricoeur.htm [Recuperado el

30 de diciembre 2011]
Ricoeur, P., *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.* México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
Ricoeur, P., *Historia y narratividad.* Barcelona, Paidós, 1999.
Ricoeur, P., *Del texto a la acción.* México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
Ricoeur, P., *Sí mismo como otro.* Buenos Aires, 2003.
Ricoeur, P., *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.* México, Siglo XXI, 2006.
Ricoeur, P., *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción.* Buenos Aires, Universidad Católica de Argentina-Prometeo, 2008.
Ricoeur, P., *Lo justo, 2. Estudios, lecturas y ejercicio de ética aplicada.* Madrid, Trotta, 2008.
Ricoeur, P., *Escritos y conferencias 2. Hermenéutica.* México, Siglo XXI, 2012.
Rodríguez, M., "Entrevista con Stephen Kemmis". En: *Aula de Innovación Educativa.* n.º 15, 1993, http://aula.grao.com/revistas/aula/015-sentido-y-funcion-de-la-educacion-visual-plastica--gestion-y-planificacion-de-centros/entrevista-con-stephen-kemmis [Recuperado el 20 de diciembre de 2012]
Ross, W.D., *Aristotle's, Metaphysics.* Oxford, Oxford University Press, 1953.
Roullier, J., "A propos de 'Qu'est-ce que la métaphysique?' de Martin Heidegger", En: *Philopsis*, 2007, http://www.philopsis.fr/spip.php?article35 [Recuperado el 11 de diciembre de 2010].
Ryle, G., *The Concept of Mind.* Londres, Peregrin Books, 1963.
Safranski, R., *Un maestro de Alemania. Martín Heidegger y su tiempo.* Barcelona, Tusquets, 2007.
Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona, Paidós, 1992.
Schön, D., "Forecasting and Technological Forecasting". En: Bell, D. y Graubard, S., *Toward the Year 2000. Work in Progress.* Cambridge, MIT Press, 1997, pp. 127-138.
Schön, D., *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan.* Barcelona, Paidós, 1998.
Schön, D., "La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica". En: Pakman, M. (Comp.), *Construcciones*

de la experiencia humana, vol. I. Barcelona, Gedisa, 2005, pp. 183-212.

Semana. "Sigue la polémica: ¿era Heidegger un nazi?" http://www.semana.com/mundo/multimedia/el-filosofo-martin-heidegger-era-un-nazi/370839-3 [Recuperado el 5 de julio de 2014]

Sennett, R., *El Artesano*. Barcelona, Anagrama, 2009.

Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, Morata, 1984.

Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata, 1987.

Vaillant, D., "De la desprofesionalización a la profesionalización docente en América Latina". En: *Palabra Maestra*, n.º 17, 2007.

Vaillant, D., "Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo", En: Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Colección Metas Educativas 2021. Madrid, Santillana-OEI, 2009.

Vilanou, C., "De la *Paideia* a la *Bildung*: hacia una pedagogía hermenéutica". En: *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 14, n.º 2, 2001.

Vilanou, C., "Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer". En: *Revista de Educación*, n.º 328, 2002, pp. 205-223.

Vilanou, C., "Tres claves para una paideia hermenéutica (Dilthey, Heidegger y Gadamer)". En: H. Casanova y C. Lozano (Eds.), *Educación, Universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona, Universidad de Barcelona, 2004, pp. 43-72.

Villoria, C., "Hermenéutica y reconstrucción de la razón". En: Vattimo, G., *Filosofía, política, religión. Más allá del "pensamiento débil"*. Oviedo, Nobel, 1996.

Volpi, F., "Goodbye, Heidegger! Mi introducción censurada a los Beiträge zur Philosophie", En: Eyzaguirre, S. (Comp.), *Actas del I Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica*. Santiago de Chile, Universidad Andrés Bello, 2008.

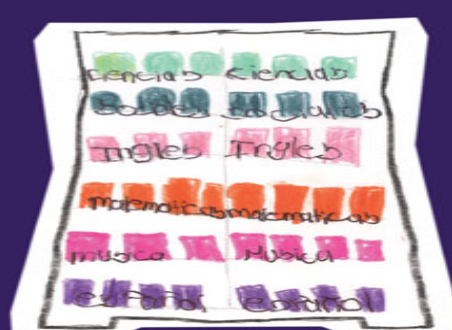
Volpi, F., *Heidegger y Aristóteles*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2012.

Xolocotzi, Á. y Tamayo, L. *Los demonios de Heidegger. Eros y manía en el maestro de la Selva Negra*. Madrid, Trotta, 2012.

Zambrano, M. "La mediación del maestro". En: *Revista El Cardo*, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. 2002. p. 47. Disponible también en: http://fcerevistaelcardo.blogspot.com/2009/11/la-mediacion-del-maestro-1.html [Recuperado el 8 de septiembre de 2013]

Universidad de La Salle
Bogotá, Colombia
Abril de 2015

educación en los ámbitos nacional e internacional. También ha sido consultor para el Ministerio de Educación Nacional y secretarías de educación en Colombia, así como para el sector de la empresa privada.

En 2004 ganó el Premio Compartir al Maestro, en la categoría Gran Maestro. Pertenece al grupo de investigación Intersubjetividad en Educación Superior y es miembro activo de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE).

Su investigación se ha centrado en configurar el campo conceptual, práctico y metodológico de la *pedagogía hermenéutica* y las relaciones entre hermenéutica filosófica, constitución de subjetividad, ciudadanía, educación, práctica pedagógica, currículo y cibercultura.